

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MAINTIEN ET CHANGEMENT DE PROGRAMME CHEZ DES ÉTUDIANTS
DU COLLÉGIAL EN RELATION AVEC LEUR STRUCTURE IDENTITAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ILIA ESSOPOS

MARS 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Heureux qui, comme Ulysse,
a fait un beau voyage*

Poème

Joachim du Bellay

(1522-1560)

REMERCIEMENTS

Comme la décision d'entreprendre, de poursuivre et de terminer un doctorat s'insère dans le cadre de la vie, je tiens tout d'abord à remercier mon conjoint Frédéric pour son amour inconditionnel et la constance de son soutien et de ses encouragements, de même que mes trois enfants, qui ont vu le jour au cours de cette aventure, pour leur patience infinie durant toutes ces années.

Je remercie Luc Bégin, directeur, et Gilles Thibert, codirecteur de la présente thèse, ainsi que les membres du jury, Louise Ménard, François Bowen et Abdellah Marzouk, pour leur temps, leur engagement et leurs précieux conseils. De plus, je retiens particulièrement l'aide de Bertrand Fournier, statisticien hors pair, et d'Edwidge Desjardins, professeure, pour leur appui et leurs avis judicieux qui m'ont aidée à persévérer dans cette grande aventure. Merci aux volontaires pour leur participation, ainsi qu'à Jacques Giguère, directeur général, et Louise Trudel, conseillère d'orientation, du collège ciblé pour avoir rendu possible cette recherche.

Merci à Guy Perreault, conseiller d'orientation, pour son apport inestimable en ce qui touche la fidélité des cotations des Épreuves Groupements. Je tiens à souligner l'aide des assistantes de recherche, dont Olivia Ouimet, Geneviève Plante et Marie Ferland-Gagnon, qui, grâce à leur professionnalisme et à leur engagement, ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet. Je remercie également les autres assistantes de recherche qui ont travaillé à la collecte des données et dont la collaboration a été très appréciée. Un dernier merci à ma mère pour sa générosité et ses yeux de lynx, de même qu'à mon père pour sa philosophie de vie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le cheminement scolaire, une problématique d'actualité.....	3
1.1.1 Les variables pouvant influencer le cheminement scolaire	7
1.1.2 Le cheminement scolaire linéaire, sinueux et le projet clair de formation. 10	
1.2 Une piste intéressante, la structure identitaire	13
1.3 Pertinence, objet et questions de recherche	16
CHAPITRE II.....	18
CADRE THÉORIQUE	18
2.1 Cheminement scolaire sinueux versus linéaire.....	19
2.1.1 Ce qui peut mener à la non-diplomation	20
2.1.2 Variables liées au cheminement scolaire.....	22
2.2 Identité et approche psychogénétique de l'identité	58
2.2.1 Perspectives historiques et sociologiques.....	59
2.2.2 Limites, difficultés et critiques.....	61
2.2.3 Identité.....	62
2.3 Intention et but de recherche	89
2.3.1 Objectifs de la recherche	89
2.3.2 Hypothèse de recherche.....	89

CHAPITRE III.....	91
MÉTHODOLOGIE	91
3.1 Identification du type de recherche.....	91
3.1.1 Perspective épistémologique.....	91
3.1.2 Approche méthodologique.....	92
3.2 Échantillon utilisé	93
3.3 Variables.....	95
3.4 Collecte des données	96
3.4.1 Instruments.....	98
3.5 Procédure.....	102
3.5.1 Équipe de recherche	102
3.5.2 Confidentialité.....	104
3.5.3 Recrutement, consentement et participation.....	105
3.5.4 Sources de mortalité expérimentale	105
3.5.5 Conditions de prise de mesures.....	106
3.5.6 Limites	107
CHAPITRE IV	111
RÉSULTATS	111
4.1 Statistiques descriptives	111
4.2 Variables psychosociales et cheminement scolaire	122
4.3 Structure identitaire.....	130
CHAPITRE V.....	144
DISCUSSION.....	144
5.1 Analyse et interprétation des résultats.....	144
5.2 Limites de l'étude et explications possibles des résultats infirmant les hypothèses	146

5.3 Détermination des incidences théoriques et pratiques	149
CONCLUSION	152
RÉFÉRENCES	156
APPENDICE A	173
QUESTIONNAIRE	173
APPENDICE B.....	187
LISTE DES ACTIVITÉS COMPOSANT L'ÉPREUVE GROUPEMENTS.....	187
APPENDICE C.....	189
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	189
APPENDICE D	191
DIRECTIVES DE PASSATION DE L'ÉPREUVE GROUPEMENTS.....	191
APPENDICE E.....	193
COUPON DE PARTICIPATION	193
APPENDICE F	194
DOCUMENT INFORMATIF POUR APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	194
APPENDICE G	198
DÉCLARATION D'HONNEUR.....	198
APPENDICE H	200
DIRECTIVES POUR LA COLLECTE DE DONNÉES.....	200
APPENDICE I.....	204
CANEVAS DE CONTACT	204

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 Modèle théorique de Tinto reliant l'expérience en classe, l'apprentissage et la persévérance scolaire (1997) / traduction libre de Ménard (2006) et Essopos (2013).....	24
Figure 2 Représentation graphique des périodes en fonction des dimensions	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Variables liées au cheminement scolaire	8
Tableau 2.1 Variables liées aux caractéristiques avant l'entrée.....	26
Tableau 2.2 Variables liées aux buts et engagements initiaux	38
Tableau 2.3 Variables liées aux expériences institutionnelles	43
Tableau 2.4 Variables liées à l'intégration personnelle et normative	52
Tableau 2.5 Variables liées à l'effort étudiant	53
Tableau 2.6 Variables liées aux résultats éducatifs	55
Tableau 2.7 Variables liées aux buts et engagements postérieurs	56
Tableau 2.8 Variables liées aux résultats	57
Tableau 2.9 Présentation des dimensions identitaires selon la théorie psychogénétique contrastée avec la typologie de Holland (tableau tiré de Théberge, 2006)	72
Tableau 4.1 Répartition des étudiants lors de leur admission au cégep selon leur cohorte.....	112
Tableau 4.2 Répartition du bassin de population cible selon les cohortes et le genre	112
Tableau 4.3 Répartition de l'échantillon selon les cohortes et le genre	113
Tableau 4.4 Répartition des sujets du bassin de population et de l'échantillon selon les établissements d'enseignement choisis pour effectuer leurs études collégiales	116
Tableau 4.5 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la cohorte lors des études secondaires	117
Tableau 4.6 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du genre	118

Tableau 4.7 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du nombre de sessions d'inscription durant la totalité de la scolarité	119
Tableau 4.8 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la famille de programmes (n = 132)	120
Tableau 4.9 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction des familles de programmes lors du premier choix	121
Tableau 4.10 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la famille de programmes choisie lors du premier et du deuxième choix	122
Tableau 4.11 Changement de programme au cours des études collégiales selon les notes en classe lors de la première session et des sessions subséquentes (n = 132)	124
Tableau 4.12 Changement de programme au cours des études collégiales selon le type de difficultés rencontrées en cours d'études (n = 131)	126
Tableau 4.13 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du support financier et matériel des parents regroupé en deux catégories (n = 131)	128
Tableau 4.14 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du niveau socio-économique de la mère	129
Tableau 4.15 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du niveau socio-économique de la mère regroupé en deux catégories (n = 131)	130
Tableau 4.16 Nombre de cartes non réflexives en fonction du maintien ou du changement de programme pour les deux temps de passation de l'Épreuve Groupements.....	133
Tableau 4.17 Classement selon les groupements en fonction du maintien ou du changement de programme pour les deux temps de passation de l'Épreuve Groupements.....	134
Tableau 4.18 Classement des sujets selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles pour les deux temps de passation	135
Tableau 4.19 Classement des sujets selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles pour les deux temps de passation en relation avec le changement de programme	136

Tableau 4.20 Présentation des niveaux de signification des χ^2 des variables liées aux difficultés rencontrées lors des études collégiales en fonction des taxinomies de Poupart.....	137
Tableau 4.21 Classement des sujets en rangs selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles en cinquième secondaire en relation avec les difficultés familiales rencontrées au cours des études collégiales	139
Tableau 4.22 Classement des sujets en rangs selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles en cinquième secondaire en relation avec l'enseignement déficient ou inadapté rencontré au cours des études collégiales	140
Tableau 4.23 Présence de groupements réflexifs par dimension pour les deux temps de passation en relation avec le changement de programme.....	142

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DEC : Diplôme d'études collégiales

DRSI : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs

GPS : Genèse de perceptions de soi

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OMEIS : Objective Measure of Ego Identity Status

SRAM : Service régional d'admission du Montréal métropolitain

RÉSUMÉ

Le cheminement scolaire collégial des jeunes est au cœur des préoccupations du milieu éducatif québécois. Comment se fait-il que des jeunes affichent un parcours scolaire linéaire tandis que d'autres connaissent un parcours scolaire sinueux? Pour plusieurs étudiants, des retards sont observés dans la poursuite des études et dans l'obtention de leur diplôme d'études collégiales et nombreux sont ceux qui quittent le cégep sans avoir obtenu de diplôme.

Peu de recherches sont disponibles sur le maintien ou le changement de programme au collégial. Il en ressort toutefois que de nombreuses variables influent sur le cheminement scolaire des étudiants du collégial, particulièrement au niveau du maintien ou du changement de programme. À ce niveau, une piste rarement explorée touche la structure identitaire des étudiants vue sous l'angle de la théorie psychogénétique de l'identité.

L'objectif général de la présente recherche est de comprendre et d'expliquer la relation entre un cheminement scolaire sinueux et la structure identitaire des étudiants lors de leur passage au collégial. Plus précisément, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : En sus des variables connues, si une relation existe entre la structure identitaire et l'instabilité au niveau du cheminement scolaire, le diagnostic identitaire réalisé à l'aide de l'Épreuve Groupements peut-il constituer une donnée prédictive de cette dernière? Est-ce que la structure identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le cheminement scolaire (maintien ou changement de programme)? L'hypothèse avancée est qu'il y a une relation entre la structure identitaire et un cheminement scolaire linéaire ou sinueux. La variable indépendante de la recherche est l'état de la structure identitaire des sujets. La variable dépendante est le cheminement scolaire linéaire ou sinueux, représentée chez les étudiants en termes de comportements par les changements de programme (présence ou non, nombre).

Cette recherche se veut descriptive, de nature hypothético-déductive. Il s'agit d'une étude longitudinale, où les données ont été recueillies auprès d'un échantillon non probabiliste de sujets, soit un échantillon de 132 volontaires sur un bassin de population de 673 individus. Les sujets sont les finissants de cinquième secondaire des cohortes de 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008 d'une école secondaire privée de Montréal. Pour chacun de ces sujets, étaient disponibles les résultats de l'Épreuve Groupements obtenus lors de sa passation en cinquième secondaire au moment de leur choix de programme pour le cégep. Le cheminement de ces étudiants a été suivi à l'été 2009, où les volontaires ont été conviés à l'UQAM pour une nouvelle série de mesures : passation de l'Épreuve groupements (test/retest) et réponse à un questionnaire de 52 questions portant sur le cheminement scolaire, le

profil psychosocial, le profil familial, les relations avec les pairs et le statut socio-économique. Les analyses des données ainsi recueillies ont été réalisées avec les tests statistiques suivants, à savoir le test du χ^2 de Pearson, le test bilatéral de Mann-Whitney, le test T de Student, le test exact de Fischer, le coefficient de Kappa (simple et pondéré) et le test de Cochran-Mantel-Haenszel.

L'analyse des résultats met en relation les variables agissant sur le cheminement scolaire et la structure identitaire des étudiants du collégial présentant des cheminements scolaires linéaires ou sinueux. Les résultats les plus probants touchent des variables liées au cheminement scolaire. Dans cette recherche, la famille de programmes lors du premier choix (sciences), les notes à la première session et aux sessions subséquentes, le niveau socio-économique de la mère (élevé-très élevé) et la consommation de drogue se révèlent avoir des incidences sur le changement de programme (χ^2 significatif à $p < 0,05$). Au niveau de l'incidence de la structure identitaire sur le maintien ou le changement de programme, les résultats sont non significatifs. Des retombées pratiques dans le milieu de l'éducation de même que dans celui de l'orientation sont envisageables, particulièrement en ce qui a trait à l'importance de sensibiliser les enseignants et les divers acteurs du milieu scolaire à la formation de l'identité à l'école. De même, les résultats attirent l'attention sur la prévention, les interventions à privilégier ainsi que les moyens et stratégies à déployer pour soutenir un jeune dans ses études collégiales une fois qu'il est identifié comme sujet à un (ou plusieurs) changement(s) de programme(s). Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'éducation de l'individu et d'apprentissage continu, contribuant ainsi à former les citoyens responsables de demain.

Mots clés : identité, maintien/changement de programme, collégial, cheminement scolaire, psychogénétique

INTRODUCTION

Le cheminement scolaire des étudiants au collégial, selon certaines statistiques, peut sembler hasardeux : changement de programme, abandon des études ou encore prolongation de la durée des études dans un même programme (Falardeau, 1992). Rivière (1996) mentionne que ces errances au cégep peuvent s'expliquer, du moins en partie, par le fait que l'identité des jeunes à la fin des études secondaires n'est pas encore achevée, faisant en sorte que leur orientation scolaire et professionnelle ne l'est pas non plus. Afin d'apprécier la construction de l'identité, Bégin a créé l'Épreuve Groupements permettant de mieux comprendre où se situe l'individu dans son développement identitaire.

La présente thèse porte sur le cheminement scolaire au collégial en lien avec la structure identitaire, en vue de comprendre comment la construction identitaire peut influencer sur le cheminement scolaire au collégial, que ce soit en termes de maintien ou de changement de programme. Comme démontré par les statistiques de Falardeau (1992), il est impératif de trouver un moyen d'aider les jeunes et, conséquemment, de faire en sorte qu'ils découvrent, au fil de leurs années d'études collégiales, une façon de s'accomplir et ainsi de devenir des citoyens accomplis. Dans le but de bien cerner le client qui vient consulter en orientation relativement à son choix de programme, il s'avère important de saisir où il en est dans son développement identitaire afin de l'aider à progresser et qu'il soit, plus tard, en mesure de prendre une décision à la fois éclairée et pertinente face à ses études postsecondaires.

Quatre cohortes différentes de finissants du secondaire ont passé l'Épreuve Groupements, puis une seconde fois après au moins un an d'études collégiales, pour voir à la fois l'évolution, la stabilité et l'état de la construction de leur identité. De plus, afin d'accroître la validité de cette recherche empirique, il leur a été demandé de

répondre à un questionnaire portant sur leur parcours scolaire et sur leurs données socio-économiques et familiales.

Cette thèse met donc en lumière les composantes identitaires permettant de comprendre les différents parcours scolaires des jeunes au collégial. Au premier chapitre, la problématique du cheminement scolaire au collégial sera définie. Le second chapitre, le cadre théorique, servira à établir les concepts clés touchant cette recherche. Au troisième chapitre, la méthodologie de recherche empirique sera davantage explicitée. Les résultats seront présentés au quatrième chapitre, tandis que la discussion, au cinquième chapitre, visera à évaluer et à interpréter les incidences des hypothèses de recherche.

En guise de précision, c'est à titre de conseillère d'orientation que l'auteure de cette recherche a été mise en contact avec la théorie psychogénétique de l'identité et avec l'Épreuve Groupements, l'outil qui en résulte. C'est donc au niveau professionnel et pragmatique que l'intérêt pour cet outil a d'abord été soulevé. Puis, l'idée d'explorer les possibilités théoriques et pratiques de la théorie psychogénétique de l'identité de façon plus formelle, en lien avec une problématique spécifique, a surgi. Une recension des recherches ayant pour cadre cette théorie a mis au jour des pistes prometteuses dans divers domaines, sans toutefois qu'il y ait saturation de la recherche. De même, alors que la recherche portant sur l'abandon scolaire abonde, celle portant spécifiquement sur le changement de programme est rare, d'où l'intérêt. L'identité est au cœur même de l'orientation des gens. En effet, l'orientation, c'est répondre à la question « *Qui suis-je?* » et transposer en termes personnels et vocationnels les réponses obtenues à cette question. Quoi de mieux que de mettre les questionnements, la théorie et les outils au service des jeunes du collégial, qui sont à une période charnière de leur parcours de vie et qui doivent composer avec de nombreux choix, dont une pléthore de programmes disponibles au cégep?

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 LE CHEMINEMENT SCOLAIRE, UNE PROBLÉMATIQUE D'ACTUALITÉ

Le cheminement scolaire des jeunes est au cœur des préoccupations du milieu éducatif québécois. En effet, « au cours des deux dernières décennies en particulier, la réussite scolaire s'est progressivement imposée comme enjeu social au Québec » (Roy, 2006, p. 32). Tel que le soulignent Chenard, Francoeur et Doray (2007), « l'identification de différents parcours et des facteurs et conditions de leur modulation pourrait permettre de mieux articuler les politiques et les pratiques des acteurs éducatifs avec l'expérience des étudiants » (p. 12).

Ce constat témoigne d'un réel malaise scolaire chez les jeunes Québécois, qui se solde par une incidence importante sur le système scolaire actuel. Voilà qui est particulièrement le cas au niveau collégial, pour lequel on s'interroge sur le phénomène des échecs, des abandons et des changements de programme qu'on y observe (Barbeau, 1991, p. 17). Une réflexion profonde sur une des raisons mêmes de l'enseignement de niveau collégial en a résulté : un questionnement sur la réussite, les échecs, les changements et les abandons. C'est à un point tel que « sur le plan institutionnel, dans le réseau de l'éducation, les cégeps sont tenus de soumettre au ministre de l'Éducation un plan de mesures visant à favoriser la réussite localement »

(Roy, 2006, p. 32). En effet, comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) :

Ces divers retards, ces changements d'orientation et ces abandons suscitent des questions nombreuses et difficiles. Les cheminements rectilignes ne doivent sans doute pas être érigés en modèle unique et absolu. En revanche, tant de retards et d'errances dans les parcours obligent à se demander s'il n'y a pas, dans notre système, des obstacles ou des défis qui conviennent très inégalement à l'ensemble des étudiantes et des étudiants. (MEQ, Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, 2004a, p. 21)

Il est intéressant de noter la persistance de la problématique entourant les changements de programme, qui suscite des questionnements de la part des acteurs du milieu éducatif québécois depuis plus de vingt ans déjà.

Wintre (2007), pour sa part, soutient qu'actuellement en Amérique du Nord, approximativement 60 % des adolescents fréquentent une forme ou une autre d'éducation postsecondaire, alors que dans les années 30, moins de 15 % de la population fréquentait ce type d'institutions (Steinberg, 1999). Cependant, de 30 % à 40 % de ceux qui s'engagent au niveau de l'éducation postsecondaire sont susceptibles d'abandonner, d'interrompre ou de ne pas terminer leur programme d'études (Pantages et Creedon, 1978; Smith, 1991). Ce taux considérable de déperdition des effectifs scolaires attire l'attention sur l'importance d'examiner la persévérance des « *undergraduate* » jusqu'à l'obtention du diplôme (Wintre, 2007). L'étude du cheminement scolaire des étudiants s'avère donc importante. Au niveau du cheminement et de la persévérance scolaire, l'angle du maintien ou du changement de programme a été particulièrement peu exploré.

De retour au Québec, alors que des cheminements types sont clairement proposés, des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. En effet, « on constate qu'une grande partie des

diplômes obtenus le sont au-delà de la durée prévue des études, particulièrement à l'enseignement collégial » (Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs [DRSI], 2004, p. 25). « La durée moyenne des études des diplômés est de 2,4 ans en formation préuniversitaire et de 3,8 ans en formation technique. » (DRSI, 2004, p. 26) Force est de constater que la durée des études a un lien direct avec le taux de diplomation. Près de 80 % des nouveaux inscrits (personnes qui ont fait leur inscription à un programme d'études ou à des cours dans un établissement d'enseignement pour la première fois) au collégial poursuivent leurs études collégiales sans interruption. Pour ces derniers, le taux de diplomation se situe à 74 %. Pour les étudiants qui se sont absentés au moins un trimestre (prolongeant par le fait même la durée de leurs études), le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales se situe à 30 % (DRSI, 2004, p. 20), ce qui est fort peu.

Si l'on prend en compte que le fait d'interrompre ou de prolonger son cheminement scolaire augmente la probabilité de quitter le réseau collégial sans obtenir de diplôme, il importe de jeter un coup d'œil sur des données probantes relatives à l'abandon de programme. Concernant l'abandon des études collégiales au Québec, « le taux d'interruption des études est estimé à 28 % en formation technique et à 17 % en formation préuniversitaire » (DRSI, 2004, p. 26). Le MEQ (2004a), pour sa part, en s'appuyant toujours sur la cohorte 1997, établit que 22 % des nouveaux inscrits ont quitté le cégep sans avoir obtenu de diplôme. Roy (2006), en abordant la question de l'abandon scolaire (mesure de la persévérance scolaire), spécifie : « 16 % des élèves de la recherche songeaient, « à l'occasion » ou « sérieusement », à abandonner leurs études; 84 % n'y pensaient « pas du tout ». » (Roy, 2006, p. 35)

Des données statistiques sur cette question ont été publiées par le MEQ (2004a) et on peut y constater que des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. Les changements de programme peuvent être comptés parmi les facteurs pouvant expliquer les retards et délais dans

l'obtention du diplôme d'études collégiales. En prenant pour exemple la cohorte de 1997, les changements de programme ont touché 36 % des étudiants et 22 % des nouveaux inscrits ont quitté le cégep sans avoir obtenu de diplôme. Voilà qui impose de fortes contraintes au système scolaire actuel. L'importance de se pencher sur le cheminement scolaire des jeunes, que ce soit au niveau de l'abandon, du maintien ou du changement de programme, est appuyée de nouveau par Beaucher, interrogée par Sauvé, dans la revue *Virage* (publication du MEQ) :

On observe qu'il y a souvent de l'indécision en fin de secondaire, des choix de carrière qui se font par défaut et de fréquentes réorientations au cégep et à l'université, poursuit-elle. Il y a des nombreux échecs, abandons et délais d'obtention de diplôme. Toutes ces hésitations ont des conséquences sur le système scolaire et sur les jeunes eux-mêmes. Elles entraînent des problèmes de gestion organisationnelle, des coûts sociaux élevés et, le plus important, des effets néfastes sur les jeunes qui subissent des pressions sociales de la part de leur famille et des organisations. (MEQ, 2004b, p. 3)

Concernant les changements de programme, en prenant comme cohorte témoin celle de 1997, il appert que près de 36 % des nouveaux inscrits ont effectué un changement de programme au cours de leurs études collégiales. Parmi ces étudiants qui ont effectué un changement de programme, « une proportion de 4 % est attribuable aux élèves initialement inscrits en session d'accueil ou de transition » (DRSI, 2004, p. 21). Les étudiants qui ont effectué un changement de programme ont obtenu une sanction d'études collégiales dans une proportion de 49 %. Les nouveaux inscrits qui ont eu un cheminement de type linéaire ont obtenu une sanction d'études collégiales dans une proportion de 74 % (DRSI, 2004, p. 21). Voilà qui est éloquent. Par ailleurs, 40 % de la clientèle accueillie par les cégeps en 1^{re} année est désignée les « autres inscrits » (par opposition aux nouveaux inscrits). Elle est constituée d'étudiants qui ont changé de programme ou qui effectuent un retour aux études. Pour seulement près de la moitié des cas, ce changement d'orientation va conduire à l'obtention d'une sanction d'études collégiales (MEQ, 2004a).

Conséquemment, les étudiants présentant des cheminements scolaires sinueux sont susceptibles d'être ou de devenir des jeunes fragilisés. À cet effet, il appert justement que les succès et les échecs vécus par les étudiants influencent leur parcours scolaire. Barbeau (1991) indique que l'étudiant « est influencé, dans ses conduites scolaires, par les causes auxquelles il attribue ses succès ou ses échecs » (p. 17). De façon plus précise, Chenard et al. (2007) mettent en évidence des éléments de recherche portant sur des étudiants en techniques collégiales. Pour certains, les échecs vécus sont synonymes de réengagement dans leurs études alors que, pour d'autres, ils sont source de découragement et de désillusion, augmentant du même coup la détresse de ces étudiants. L'échec peut être vécu différemment selon les individus. Pour certains étudiants, l'échec leur permettra de se questionner et de se repositionner vis-à-vis des études, d'apporter les changements requis pour réussir alors que pour d'autres, la réalité de l'échec va avoir des conséquences négatives importantes, tant au niveau personnel que scolaire.

D'autre part, il ne faut pas négliger d'envisager également l'influence de la société sur le parcours scolaire des étudiants. À cet effet, Roy (2006) rappelle que c'est « une bonne partie de la problématique de la réussite scolaire qui tient aux facteurs sociaux extérieurs au milieu de l'éducation » (p. 33). Viau (1999), de son côté, renchérit en soulignant « à quel point la société peut influencer négativement la motivation des élèves à s'engager et à persévérer dans leurs études » (p. 68).

1.1.1 Les variables pouvant influencer le cheminement scolaire

D'autres variables peuvent influencer sur le cheminement scolaire des étudiants du collégial, tant au niveau de la persévérance qu'à celui du maintien ou du changement de programme. Les changements multiples de programme font partie des facteurs pouvant mener au décrochage scolaire. Plusieurs auteurs et ouvrages ont recensé des

variables qui agissent sur le processus décisionnel des étudiants quant à leur cheminement scolaire. Voici un tableau récapitulatif des variables recensées. Afin que l'énumération soit claire, les variables ont été regroupées en trois grandes catégories, soit les variables internes propres à chaque individu, les variables liées aux relations interpersonnelles et les variables externes à chaque individu pouvant affecter sa trajectoire. Afin de faciliter l'organisation et la présentation des éléments théoriques pertinents, au chapitre suivant, les variables les plus probantes seront intégrées au modèle de la persévérance scolaire de Tinto (1997).

Tableau 1.1
Variables liées au cheminement scolaire

<p><i>Variables internes propres à chaque individu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence/déficience des méthodes de travail ▪ <i>Aspirations au plan éducationnel*</i> ▪ <i>Aspirations professionnelles*</i> ▪ Bases scolaires du secondaire insuffisantes ou absentes / Lacunes des préalables scolaires essentiels à la réussite au collégial ▪ Bien-être personnel ▪ <i>Développement personnel et psychologique*</i> ▪ Ennuis de santé ▪ <i>Effort / Manque d'effort*</i> ▪ Engagement ▪ <i>Estime de soi*</i> ▪ Faiblesse de la pensée hypothético-déductive ▪ Gestion du temps déficiente/méthodes de travail inefficaces ▪ Habiletés intellectuelles ▪ <i>Immaturité vocationnelle*</i> ▪ <i>Indécision*</i> ▪ Insuffisance du temps accordé aux études ▪ <i>Meilleure connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes)*</i> ▪ Motivation ▪ <i>Orientation claire et projet de formation*</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perception à l'égard des études ▪ Perception déformée du cégep ▪ Problèmes d'apprentissage ▪ Psychopathologies ▪ Troubles de comportement accentués ▪ <i>Valeurs / Système de valeurs*</i>
<i>Variables liées aux relations interpersonnelles</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abus de substances ▪ Délinquance ▪ Encadrement déficient et autonomie non développée ▪ Expériences scolaires frustrantes ▪ Incidents/accidents biographiques ▪ Influence d'un conseiller d'orientation, aide pédagogique individuel ou professeur significatif ▪ Influence des parents et amis ▪ Non-correspondance entre la perception du programme au secondaire et la réalité collégiale ▪ Pratique d'activités sportives, sociales et culturelles ▪ Rapports sociaux et familiaux ▪ Résultats scolaires ▪ Soutien des pairs et réseau social de l'étudiant ▪ Statut socio-économique ▪ Stratégies de conciliation travail-études-famille ▪ Style de vie marginal ▪ Travail à temps partiel durant les études
<i>Variables externes à chaque individu pouvant affecter sa trajectoire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciliation travail-études ▪ Conditions de vie ▪ Différenciations selon le genre des étudiants ▪ Difficultés financières ▪ Exigences du programme/de la charge de travail scolaire ▪ Exigences selon les cycles d'enseignement ▪ Mesures de rattrapage

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Milieu familial désorganisé ▪ Origine sociale des étudiants ▪ Qualité de l'environnement éducatif ▪ Qualité de l'information scolaire et professionnelle reçue sur les cours, programmes, professions et débouchés ▪ Refus dans les programmes choisis ▪ Types de pédagogie
(Bachman et al., 1971; Barbeau, 1991; Battin-Pearson et al., 2000; Chatelain, Corriveau et Gravel, 1976; Chenard et al., 2007; Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Direction générale des études collégiales, 1992; Elliott et Voss, 1974; Falardeau, 1992;; Gauthier, 1995; Janosz et LeBlanc, 1996; Lavoie, 1987; LeBlanc et al., 1993; Meilman et al., 1992; Wintre, 2007; Wintre et al., 2006; O'Malle et al., 1990; Rivière, 1995; Roy, 2006)	

Parmi ces variables évoquées, certaines, dans les variables internes propres à chaque individu, sont plus spécifiquement reliées et sont partie intégrante de l'identité selon Adams (1976), L'Écuyer (1994) et Super (1963). Ces variables sont en italique et suivies d'un astérisque. Il importe de souligner le nombre élevé de variables recensées pouvant affecter le cheminement scolaire des étudiants. La présente recherche va se pencher sur le cheminement scolaire des étudiants, vu sous l'angle du maintien et du changement de programme et sur un nombre restreint de variables, dont une rarement évoquée explicitement, soit l'identité.

1.1.2 Le cheminement scolaire linéaire, sinueux et le projet clair de formation

Comment se fait-il que des jeunes aient un parcours scolaire sinueux tandis que d'autres connaissent un parcours scolaire linéaire? Ainsi que le fait remarquer Beaucher (2004), les problèmes d'orientation des adolescents en fin de parcours au secondaire constituent une problématique d'envergure pour tous les acteurs du monde de l'éducation. En effet, les problèmes d'orientation des jeunes en fin de secondaire

les suivent à leur entrée au collégial et peuvent facilement se transposer en questionnements, tâtonnements et recherche de sens par essai erreur.

Le terme parcours scolaire sinueux a été retenu ici par opposition au terme parcours scolaire linéaire et ne comporte aucun jugement quant à la qualité du parcours effectué. L'adjectif sinueux provient du latin *sinuosus* dont la définition est courbe, pli. Le parcours scolaire linéaire évoque l'idée d'un parcours scolaire en ligne droite, qui va du point A au point B sans interruption. Le parcours scolaire sinueux, pour sa part, évoque l'idée d'un parcours « qui présente une suite de courbes irrégulières et dans des sens différents » (Robert, 1991, p. 1819). Un parcours scolaire sinueux peut donc comporter un ou des changements de programme, voire même une ou des interruptions. L'un est-il préférable à l'autre ? La réponse est unique et propre à chaque individu. Il n'y a pas qu'un seul chemin que l'individu peut emprunter, il peut suivre des méandres et des chemins de traverse et arriver à destination, ou se perdre. De même, un individu peut suivre la voie tracée et se trouver satisfait de la destination, ou ne pas s'y plaire.

Pour ceux qui font le choix d'abandonner leurs études, suit une période de postdécrochage. Rivière (1996) présente le postdécrochage comme « une phase de récupération, de réorganisation et de reconstruction. Au début, il s'agit d'un moratoire, d'un temps de repos scolaire, d'évaluation, d'exploration et de décision » (p. 145). En fait, au moment de l'abandon, les gens ressentent une forme d'euphorie, de libération, qui est cependant rapidement remplacée par une kyrielle de sentiments négatifs. La honte et la culpabilité sont au rendez-vous, de même que des sentiments d'infériorité, de faible estime de soi, d'incompétence, de marginalité, voire d'anormalité (Vallerand et Sénécal, 1992; Rivière, 1996). Chez certains, l'abandon des études entraînera une carence affective importante et ces derniers pourraient développer un complexe d'infériorité vis-à-vis des personnes ayant un niveau de scolarité plus élevé (Vallerand et Sénécal, 1992). Pour d'autres, la période de

postdécrochage sert de tremplin pour la croissance personnelle et l'actualisation de soi; « [r]ares sont ceux qui quittent les études en se disant qu'ils n'y reviendront jamais » (Rivière, 1996, p. 45), allant ainsi grossir les rangs des gens présentant des cheminements scolaires sinueux. En effet, lors de cette période, ceux qui mettront à profit ce temps d'arrêt pour évaluer, explorer et qui se reconstruiront positivement au niveau identitaire seront possiblement prêts à s'engager différemment, de façon plus efficace, dans un projet d'études.

Pour Ochberg (1986), il semble y avoir un grand écart entre les désirs personnels des décrocheurs et les satisfactions (ou le peu de satisfactions) retirent du système scolaire. Selon Rivière (1996), pendant la période de postdécrochage, les jeunes vont tâter la réalité du marché du travail et vivent une déception. Forts de nouvelles expériences et de nouvelles résolutions, ceux qui retournent aux études sont « à la fois mieux préparés à faire face aux exigences du monde scolaire et mieux armés pour simultanément sauvegarder leur identité » (Rivière, 1996, p. 163). Ils se disent également plus confiants, plus positifs, plus intelligents, plus tolérants et savent qu'un échec peut être source de progression (Rivière, 1996).

Pour étayer la problématique soulevée, voici quelques faits sur la question. Au niveau collégial, l'étudiant peut s'inscrire à un programme de formation préuniversitaire d'une durée de deux ans / quatre sessions, dans un des secteurs suivants: sciences informatiques et mathématiques, sciences de la nature, sciences humaines, musique, arts et lettres, arts plastiques, double DEC (diplôme d'études collégiales) et baccalauréat international. Au total, 224 programmes sont offerts. Ce diplôme mène à la fréquentation de l'université. L'étudiant peut également choisir un programme de formation technique d'une durée de trois ans / six sessions, dans un des secteurs suivants: techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration et arts. Là encore, il aura l'embarras du choix, car 227 programmes sont proposés. L'obtention du diplôme dans l'un de ces programmes de

formation mène au marché du travail, mais il est aussi possible d'accéder à l'université (Guide Choisir, 2011, p. 241-471; SRAM, 2011, p. 4). Avec une telle pléthore de programmes parmi lesquels choisir, il est clair que si un jeune n'a pas encore identifié ses champs d'intérêt, ses aptitudes ou un projet clair de formation, le processus du choix peut s'avérer laborieux, ardu, voire douloureux pour certains. Qu'ils surgissent lors du choix initial d'un programme ou au cours des études collégiales, les incertitudes et les questionnements peuvent entraîner un mal-être chez certains et avoir des effets néfastes sur toutes les sphères de leur vie. Pour plusieurs, cela se traduit en un cheminement scolaire sinueux, parsemé d'un ou de plusieurs changements de programmes. Ou alors, ce peut être un maintien dans un programme dépourvu de sens, auquel cas il s'ensuivra aussi une grande détresse. Bien que moins apparents que les abandons et le décrochage, les cheminements scolaires sinueux et leurs manifestations sont répandus chez les jeunes et méritent qu'on leur prête attention.

Après tout, chaque individu cherche à mettre en œuvre l'idée qu'il se fait de lui-même en choisissant la profession la plus susceptible de lui permettre l'expression de ce qu'il est (Super, 1963). Cette recherche de sens, de direction débute habituellement à l'adolescence et a une nette influence sur l'identité, l'orientation et in extenso, sur le cheminement scolaire de l'individu.

1.2 UNE PISTE INTÉRESSANTE, LA STRUCTURE IDENTITAIRE

Rivière (1996), pour sa part, se demande si l'époque de restrictions budgétaires dans laquelle nous vivons n'a pas une influence sur nos jeunes en termes d'identité et d'orientation. Il exprime sa perception en ces termes : « Les diverses contraintes politico-économiques forcent les jeunes à accepter tacitement les rôles qu'on leur assigne, sans avoir même leur mot à dire sur leur devenir personnel » (Rivière, 1996,

p. 169). Il s'interroge même à savoir si notre société ne crée pas des adolescents à « identité hypothéquée », reprenant l'expression d'Erikson désignant les jeunes qui adoptent une orientation sans l'avoir explorée (Rivière, 1996, p. 169).

Parmi les variables pouvant influencer le cheminement scolaire, certaines telles les aspirations au plan éducationnel et professionnel, le développement personnel et psychologique, l'estime de soi, l'immaturité vocationnelle, l'indécision, la connaissance de soi, le système de valeurs, l'orientation claire et le projet clair de formation sont cruciales et touchent directement à l'aspect identitaire des individus (Adams, 1976; L'Écuyer, 1994; Super, 1963). Comme l'individu cherche à transposer son identité dans toutes les sphères de sa vie, y compris au plan vocationnel, cela peut susciter l'intérêt pour une piste peu explorée en recherche au Québec en lien avec le cheminement scolaire, soit le maintien et le changement de programme vu sous l'angle de l'identité.

Suite à une recension des écrits, une théorie apparaît se situer au confluent des concepts entourant la problématique des changements de programme et de l'identité, soit la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin (1993). À l'aide de cette théorie, il est possible d'explorer la structure identitaire des étudiants. Dans cette théorie, l'identité est vue sous l'angle de sa fonction organisatrice de l'expérience. Elle renvoie à la détermination des causes psychiques susceptibles d'expliquer les conduites désirables ou non chez les individus. Un des aspects novateurs de la théorie psychogénétique de l'identité est qu'elle s'intéresse à la construction de l'identité et à l'opérationnalisation des mécanismes psychiques qui permettent cette construction. De plus, la théorie psychogénétique de l'identité étant relativement récente, soit un peu plus de vingt-cinq ans, cette dernière n'a pas encore vu tout son potentiel de recherche développé.

Ladouceur (2001), dans une recherche portant sur la construction identitaire des jeunes de 6 à 18 ans, a évalué les taux moyens de réflexivité ainsi que l'état de la construction des dimensions identitaires chez ses sujets. Elle a conclu que les résultats obtenus, soit une moyenne en pensée symbolique de 50 % chez les finissantes de 5^e secondaire et de 40 % chez les finissants de 5^e secondaire, « ne semblent pas suffisants pour faire un choix d'études post-secondaires suffisamment mature et réfléchi » (Ladouceur, 2001, p. 60). Elle poursuit en mentionnant que bien que les composantes appartenant au côté masculin (science, technique et routine) de la structure identitaire soient aussi développées chez les garçons que chez les filles, ces dernières ne semblent pas assez intégrées « chez plusieurs d'entre eux pour soutenir de façon valable leur motivation et afin de réussir davantage à faire un choix décisif en vue d'études post-secondaires » (Ladouceur, 2001, p. 60). De plus, Lauzon (1993), à l'aide du diagnostic de la structure identitaire issu de la théorie psychogénétique de l'identité, a réussi à prédire avec 83 % de précision, les changements de programme ou l'abandon chez les étudiants du collégial qu'il a observés. Il a constaté une relation positive et significative entre le degré de déstructuration identitaire et les changements de programme observés [avec une corrélation PHI de 0,66 (phi max. = 0,80)]; la relation s'avère très significative ($X^2 = 46,93$ 1 d.l. $p < 0,0001$). Pour lui, le degré d'organisation identitaire des étudiants permet « une anticipation plus exacte des changements d'orientation que la mesure du degré de certitude et de clarté de l'identité » (Lauzon, 1993, p. 35). En effet, Bégin et Landry (2001) affirment que l'orientation ne résulte pas de la connaissance de soi, du marché du travail et des programmes d'études, remettant ainsi en cause le modèle théorique de Parsons (1967), mais bien de la formation de l'identité. Par exemple, l'application de l'école orientante telle qu'elle est vue dans l'optique de la théorie psychogénétique de l'identité contribue à la formation de l'identité à l'école, peu importe le niveau d'enseignement. Cela « réfère à un ensemble cohérent et équilibré d'activités diversifiées, incluant la consultation

individuelle qui permet à la personne d'intégrer les différents éléments dans un tout unifié, respectant et stimulant son développement vocationnel » (Landry, 1999, p. 19). Guerra et Braungart-Rieker (1999) ajoutent que l'exploration et l'expérimentation de divers domaines de carrière aident les étudiants dans la formation globale de leur identité. En conclusion, selon Poupart (2003), « les élèves forts sur le plan des résultats scolaires sont des élèves qui présentent une structure identitaire significativement plus complexe et les élèves académiquement faibles présentent une structure identitaire significativement moins complexe » (p. 33). En effet, par « l'application du *test T*, l'observation des fréquences montre une différence significative entre les élèves forts et les élèves faibles: $t = 2,73$, $dl\ 55$, $p < 0,01$, sans égard au sexe » (Poupart, 2003, p. 32).

1.3 PERTINENCE, OBJET ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans une perspective large d'éducation de l'individu et d'apprentissage continu, contribuant ainsi à former les citoyens responsables de demain. Bien que des données sur le cheminement des étudiants soient disponibles au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, très peu de recherches récentes portant sur le cheminement scolaire linéaire ou sinueux des étudiants (envisagé dans l'optique du maintien ou du changement de programme) sont disponibles. Le système d'enseignement collégial québécois étant unique en Amérique du Nord et relativement récent, le bassin de chercheurs et la population ciblée s'avèrent plutôt restreints. De plus, la recherche sur la structure identitaire, vue sous l'angle de la théorie psychogénétique de l'identité, demeure un domaine encore à explorer, puisque cette théorie a vu le jour depuis tout juste un peu plus d'un quart de siècle et que les recherches entreprises avec ce cadre théorique ne sont pas nombreuses. En outre, les connaissances nouvelles générées par la présente recherche pourront avoir des retombées pratiques dans le milieu de l'éducation, de même que

dans celui du développement vocationnel et permettront d'explorer le phénomène de l'instabilité au niveau du cheminement scolaire. En effet, les résultats de cette recherche pourront aider les professionnels à se situer par rapport à l'importance de la formation de l'identité et aux différentes variables liées à l'indécision face aux choix vocationnels.

serviront à continuer de sensibiliser les professionnels à l'importance de la formation de l'identité et aux différentes variables liées à l'indécision face aux choix vocationnels. En comprenant mieux le comportement des étudiants présentant un cheminement scolaire sinueux, les professionnels auront la capacité de travailler lesdits comportements afin de réduire les coûts sociétaux engendrés par les changements de programmes.

C'est dans ce contexte que s'insère l'objet de la recherche, soit explorer le maintien ou le changement de programme chez les étudiants du collégial à partir de l'état de leur structure identitaire. Des questions plus précises sont posées : En sus des autres variables connues, si une relation existe entre la structure identitaire et l'instabilité au niveau du cheminement scolaire, le diagnostic identitaire réalisé à l'aide de l'Épreuve Groupements peut-il constituer une donnée prédictive de cette dernière? Est-ce que la structure identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le cheminement scolaire (maintien ou changement de programme)?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, les différents concepts clés touchant le cheminement scolaire des jeunes au collégial seront abordés. Les principales variables identifiées comme exerçant une influence sur le cheminement scolaire au collégial seront énumérées. Par la suite, les concepts abordant l'identité et l'approche psychogénétique seront précisés. Pour conclure, les résultats de recherches antérieures ayant pour cadre la théorie psychogénétique de l'identité seront également présentés.

Dans la présente recherche doctorale portant sur l'analyse du cheminement scolaire, particulièrement sous l'angle du changement ou non de programme, il s'avère important d'aborder les variables pouvant influencer sur le cheminement scolaire des étudiants. Or, le changement de programme fait partie des variables identifiées comme nuisant à la persévérance scolaire. Comme il appert que la multiplication des changements de programme contribue au risque de décrochage et à la non-diplomation, il importe de brosser un bref portrait de ces concepts. Les concepts de cheminement scolaire, de persévérance scolaire, d'échec scolaire et d'abandon scolaire sont tous abordés. Les écrits portant spécifiquement sur les changements de programme sont rares et rien de pertinent à la présente recherche n'a été publié depuis les années 2000. De plus, le système d'études collégiales étant unique en Amérique du Nord, des considérations seront également présentées sur les niveaux d'enseignement secondaire et universitaire, pour bien capter les réalités canadiennes, américaines et européennes.

Comme le mentionnent Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000), il est crucial pour les chercheurs d'identifier les prédictors d'échec, car comprendre les causes et processus liés à l'abandon peut aider à orienter la création d'approches préventives efficaces. Tinto (1975) a également identifié le « besoin de développer des modèles théoriques qui cherchent à expliquer (et non seulement à décrire) les processus qui amènent les individus à quitter les études » (p. 89, traduction libre). La traduction de l'identité d'un individu en termes vocationnels et au cœur de son choix de formation et de son cheminement scolaire. Voilà un élément qui se situe davantage du côté de l'explication que de la description et sur lequel il est possible de travailler en prévention, puisque l'identité se construit dès le plus jeune âge et tout au long de la vie.

2.1 CHEMINEMENT SCOLAIRE SINUEUX VERSUS LINÉAIRE

D'entrée de jeu, il importe de préciser ce qu'est le cheminement : une « [a]vance, marche progressive et orientée en vue de l'atteinte d'un but » (Legendre, 1993, p. 183). Un cheminement linéaire est lié à la progression d'un étudiant dans un programme d'études « au sein duquel les objectifs sont agencés selon une séquence unique et graduée » (Legendre, 1993, p. 185). Un cheminement scolaire sinueux présente, à l'inverse, « une suite de courbes irrégulières et dans des sens différents » (Robert, 1991, p. 1819). Conséquemment, en référence aux étudiants du collégial, ceux qui ont un cheminement scolaire linéaire sont ceux qui suivent le cursus scolaire prédéterminé par l'institution dans les délais prévus. Les étudiants qui ont un cheminement scolaire sinueux évoluent dans le cursus scolaire prédéterminé par l'institution en suivant des méandres, vivant des heurts, échecs, hiatus et/ou interruptions.

Que l'étudiant vive un cheminement scolaire sinueux ou linéaire n'a pas pas d'importance en soi, si ce dernier est en harmonie, en accord avec la personne et ses objectifs et s'effectue sans heurts. Ce qui est important, c'est que l'étudiant arrive à bon port confiant en lui et en l'avenir, prêt à relever de nouveaux défis qui eux aussi comporteront des séquences linéaires, en arabesque ou avec des chemins de traverse.

2.1.1 Ce qui peut mener à la non-diplomation

Les jeunes qui abandonnent leurs études ne le font pas tous pour des raisons identiques, comme le rappellent Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay (1997). Tinto (1975), pour sa part, met l'emphasis sur l'importance d'apprécier les patrons uniques et les types d'échecs.

Dans sa recherche sur la persévérance à la diplomation où 944 sujets (272 hommes, 672 femmes) fréquentant une université canadienne au niveau du premier cycle ont été étudiés, Wintre (2007) révèle qu'en l'espace de six ans, 57,9 % des étudiants avaient obtenu leur diplôme, 9 % étaient toujours inscrits et 33,1 % n'étaient ni inscrits ni diplômés. Les résultats de cette recherche indiquent que le genre, le support parental, le stress, la dépression et la moyenne générale de la première année d'études sont des prédictors directs de persévérance. Une fois les échelles d'adaptation de Baker et Siryk (1984) intégrées au modèle de Wintre (2007), l'adaptation sociale, le but ainsi que l'engagement scolaire sont également devenus des prédictors directs de la persévérance, alors que la moyenne générale au secondaire et l'adaptation scolaire se sont révélées être des prédictors indirects de diplomation.

Cependant, lorsque Wintre (2007) scrute la transition entre le secondaire et l'université, les prédictors changent. Ce sont le style de parentage, l'estime de soi, l'identité, la perception de la réciprocité avec les parents, les discussions avec les

parents ainsi que le niveau d'éducation des parents qui s'avèrent être les prédicteurs de la persévérance. Voilà qui est intéressant, car un lien peut être établi avec la transition secondaire/collégial au Québec. De plus, comme la majorité des changements de programme au collégial semblent s'effectuer au cours de la première année d'études (MEQ, 2004a), ces variables présentent un intérêt additionnel qui mérite d'être approfondi. En effet, 67,2 % des changements de programme au niveau préuniversitaire s'effectuent dans les deux premiers trimestres, comparativement à 63,1 % pour les programmes techniques (Falardeau, 1992).

Gerdes et Malinckrodt (1994) abondent dans le même sens que Wintre (2007) en soutenant que l'ajustement initial à l'université contribue au parachèvement des études. En fait, où Gerdes et Malinckrodt (1994) ont trouvé que l'ajustement social des étudiants en première année est un prédicteur positif de persévérance, Wintre (2007) nuance en affirmant que ce sont les étudiants qui se sont modérément socialement ajustés qui sont les plus susceptibles de persévérer jusqu'à la diplomation. En effet, les étudiants qui présentent un niveau d'ajustement social bas risquent de ne pas se développer un réseau de support social qui les aiderait à faire face au stress et au changement (Strokes, 1985), alors que les étudiants qui affichent un niveau d'ajustement social élevé sont susceptibles, quant à eux, de passer trop de temps avec leurs amis (Scarbro, 2002), au détriment de leur travail scolaire. Voilà qui est en harmonie avec le concept d'intégration sociale de la théorie de Tinto. Pour leur part, Janosz et al. (1997) ainsi que Battin-Pearson et al. (2000) ont trouvé que les variables liées à l'expérience scolaire, telle la réussite scolaire, constituent les meilleurs prédicteurs de persévérance et que les autres variables psychosociales, même significatives, n'amélioreraient pas de beaucoup la capacité d'identifier ceux qui abandonneront leurs études. Par ailleurs, Battin-Pearson et al. (2000) ont réussi à établir que de faibles attentes parentales au niveau des études, l'association à des pairs antisociaux et l'ethnicité constituent les prédicteurs les plus forts d'une réussite

scolaire faible, avec des coefficients respectifs de 0,32, 0,19 et 0,22. Rivière (1996) corrobore et précise : les étudiants décrochent en plus grand nombre en première année du collégial et ce sont ceux qui avaient des notes plus faibles que la moyenne au secondaire. Concernant leur orientation, ces étudiants éprouvent moins de satisfaction vis-à-vis de leur programme et ont tendance à changer plus souvent.

Ainsi, il est donc possible d'affirmer que le sentiment de faible appartenance à l'école, l'engagement dans des activités sexuelles, les faibles attentes parentales à l'égard de l'éducation, la faible scolarisation des parents, le genre, l'ethnicité et le statut socio-économique sont des variables qui semblent mener directement à une faible réussite scolaire, ce qui, en retour, mène directement à l'abandon des études, selon Battin-Pearson et al. (2000). Conséquemment, Battin-Pearson et al. (2000) disent que des efforts en prévention devraient être déployés pour favoriser l'amélioration de la réussite scolaire en bas âge, particulièrement chez les jeunes qui vivent de la pauvreté familiale, qui entretiennent des relations avec des déviants et qui affichent des comportements déviants, tels que la violence et l'abus de drogue. Barbeau (1991) abonde dans le même sens : « Connaître et mieux comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves forts et faibles permettrait de mieux cerner le problème des échecs scolaires et de trouver des outils d'intervention utiles » (p. 21).

2.1.2 Variables liées au cheminement scolaire

Les variables ayant une incidence sur le cheminement scolaire des étudiants comme l'abandon, le maintien ou le changement de programme sont fort nombreuses. Prenons simplement pour exemple le Tableau 1.1 énumérant les variables liées au cheminement scolaire présenté en problématique. Dans la perspective où les changements de programme ont une incidence sur le cheminement et la persévérance scolaires, il apparaît pertinent de présenter les principales variables pouvant

influencer la progression des étudiants. Le modèle de la persévérance selon Tinto (1997) a été retenu à cette fin comme structure pour présenter les éléments recensés, en raison de sa pertinence, de son dynamisme et de la globalité des éléments dont il tient compte. En effet, le modèle de Tinto (1997) permet de faciliter la compréhension, d'intégrer et de donner un sens à ces nombreuses variables étudiées par les chercheurs. La figure qui suit illustre le modèle retenu. Par la suite, un tableau énumérant les variables retenues liées au modèle de Tinto et leurs principaux auteurs est présenté pour chacun des huit segments du modèle (caractéristiques avant l'entrée, buts et engagements initiaux, expériences institutionnelles, intégration personnelle et normative, effort étudiant, résultats éducatifs, buts et engagements postérieurs, résultat). Chacun est suivi d'un survol théorique. Pour les fins de la présente recherche, ce qui touche l'identité vocationnelle peut s'insérer aisément dans les segments *Buts et engagements initiaux* et *Buts et engagements postérieurs* du modèle de Tinto, à notre avis.

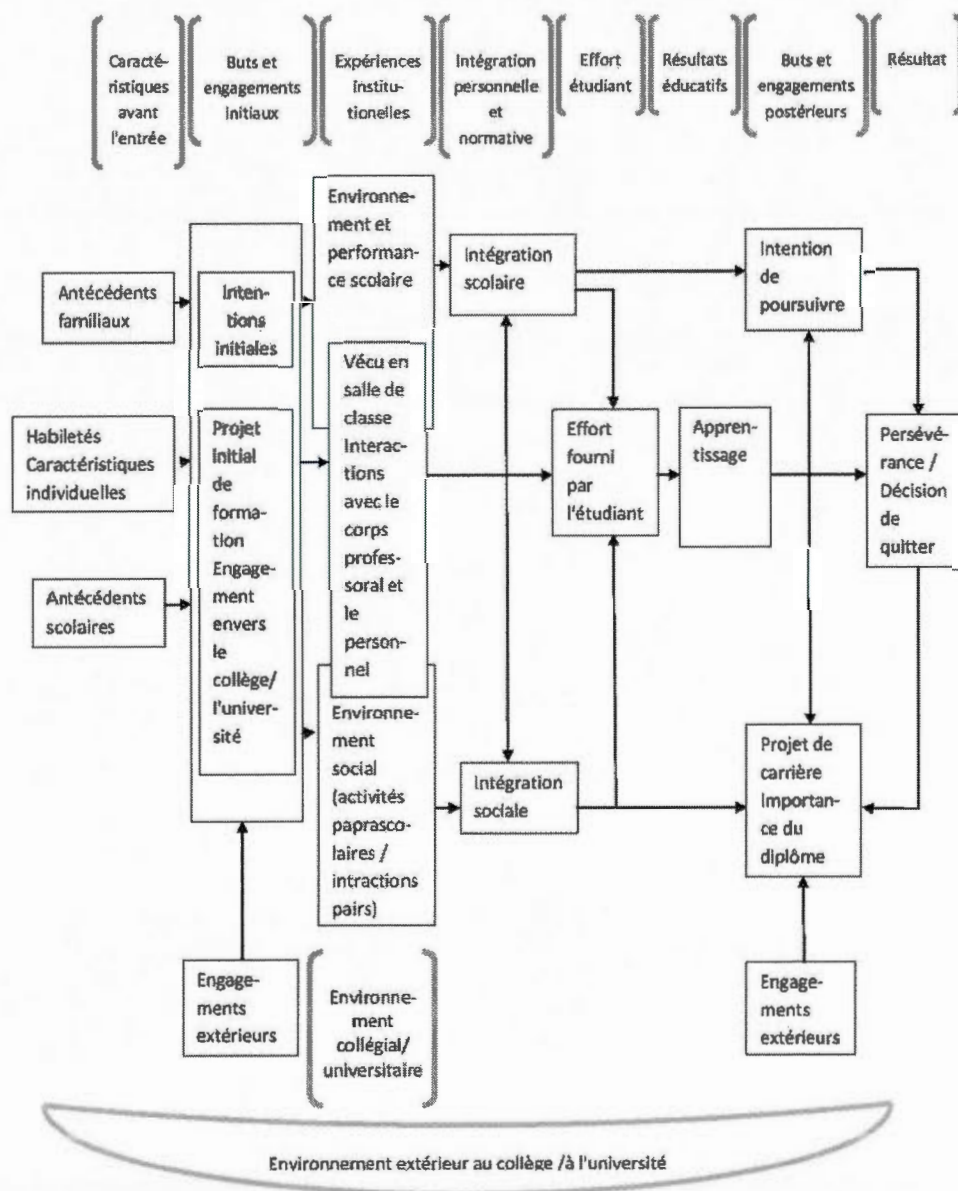


Figure 1
Modèle théorique de Tinto reliant l'expérience en classe, l'apprentissage et la persévérance scolaire (1997) / traduction libre de Ménard (2006) et Essopos (2013)

2.1.2.1 Caractéristiques avant l'entrée

Les variables rattachées aux caractéristiques avant l'entrée concernent les antécédents familiaux, les aptitudes et habiletés de l'étudiant ainsi que sa scolarité antérieure. Elles sont propres à chaque individu et constituent une part importante des variables qui influent sur le cheminement scolaire.

Tableau 2.1
Variables liées aux caractéristiques avant l'entrée

Caractéristiques avant l'entrée		
Antécédents familiaux	Habiletés Caractéristiques individuelles	Antécédents scolaires
Incidence de la culture d'origine sur le cheminement scolaire	Valeurs des étudiants Roy (2006); Viau (1999)	Perception de l'école
Chenard et al. (2007); Dronkers (1994); Gauthier et Mercier (1994); LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron (1993)	Estime de soi	Barbeau (1993); Rivière (1996); Stipek (1984)
	Bachman et al. (1971); Barbeau (1991); Dwek (1975); LeBlanc et al. (1993); Tardif (1992)	Expériences scolaires antérieures
Situation financière	Bien-être affectif et engagement	Bachman et al. (1971); Chenard et al. (2007); Elliot et Voss (1974); Ekstrom et al. (1986); King (1989); LeBlanc et al. (1993); Rivière (1996)
Bachman, Green et Wirtanen (1971); Battin- Pearson et al. (2000); CSE (2008); Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock (1986); Rumberger (1983)	Braxton, Vesper et Hossler (1995); CSE (2008); Pageau et Bujold (2000); Tinto (1975)	
	Motivation	
	Barbeau (1991 et 1993); Covington (1992); Ménard (2007); Ménard et Semblat (2006); Vallerand et Sénécal (1992); Viau (1999)	
Support et influence de la famille	Persévérance scolaire selon le genre	
Battin-Pearson et al. (2000); Ellickson et al. (1998); Garnier, Stein et Jacobs, (1997); Kaplan et		

Liu (1994); Janosz et LeBlanc, (1996); Rivière (1996); Rumberger (1983); Steinberg, Elmen et Mounts (1989); Vallerand et Sénécal (1992); Weng, Michael, Newcomb et Bentler (1988)	Battin-Pearson et al. (2000); CSE (2008); Gagnon et al. (1992); McGivney (2004); Rivière (1996); Roy (2006); Rumberger (1987)	
---	---	--

2.1.2.1.1 Antécédents familiaux

Incidence de la culture d'origine sur le cheminement scolaire

La classe sociale, le genre et la culture d'origine sont considérés comme des facteurs qui seraient à l'origine des choix scolaires (choix de programme ou d'établissement) (Dronkers, 1994; Gauthier et Mercier, 1994) ou du déroulement du parcours (Chenard et al., 2007). Pour LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron (1993), les décrocheurs appartiennent plus fréquemment à certains milieux, dont les adolescents issus de minorités ethniques, de milieux défavorisés ou de parents moins scolarisés. En somme, « les enfants et adolescents immigrants, ou appartenant à un groupe ethnique minoritaire, sont davantage à risque d'abandonner l'école en cours de route, surtout lorsqu'ils éprouvent des difficultés socio-économiques » (LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993, p. 61).

Situation financière

Parmi les variables ayant des répercussions sur le cheminement scolaire, plusieurs recherches portant sur des facteurs démographiques ont relevé que les décrocheurs sont plus susceptibles de provenir de familles à faible statut socio-économique

(Bachman, Green et Wirtanen, 1971; Rumberger, 1983; Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Battin-Pearson et al., 2000). Le CSE (2008) précise que la situation financière des individus et l'obligation ou non de s'éloigner de son lieu d'origine sont au nombre des facteurs pouvant expliquer la prolongation ou l'interruption des études. Une prolongation, une interruption pour raison financière, voilà qui rend un cheminement scolaire pour le moins sinueux. Par contre, une situation financière aisée est prédictive de la non-interruption des études.

Support et influence de la famille

Selon Battin-Pearson et al. (2000), dès le plus jeune âge, la famille transmet des principes de base, ainsi que de nombreuses expériences de vie profitables tout au long de la vie, y compris pour l'accomplissement et le succès scolaires. Pour Rumberger (1983), l'influence significative des antécédents familiaux suggère que la tendance au décrochage scolaire débute tôt dans la vie d'un étudiant. Les influences précoces de la famille comme agent de socialisation sont multiples et variées (Rumberger, 1983; Rivière, 1996). Cela inclut le divorce des parents (Weng, Michael, Newcomb et Bentler, 1988), le stress familial (Garnier, Stein et Jacobs, 1997), le contrôle comportemental parental, l'acceptation (Steinberg, Elmen et Mounts, 1989), l'intérêt pour les études et la communication entre le milieu familial et l'école (Vallerand et Sénécal, 1992). Toutefois, l'influence dominante sur la réussite scolaire demeure le niveau d'éducation des parents (Kaplan et Liu, 1994; Janosz et LeBlanc, 1996; Ellickson et al., 1998) de même que, de façon tout à fait reliée, les attentes des parents vis-à-vis la réussite scolaire de leur enfant. Ces deux dernières influences ont un effet direct sur le rendement scolaire, plutôt que sur le décrochage comme tel. Bref, peu importe le potentiel scolaire de l'étudiant, les attentes et les réussites de ses parents vont directement se répercuter sur son maintien à l'école (Battin-Pearson et al., 2000).

Au niveau du support, le CSE (2008) « laisse penser que le soutien de la famille peut avoir des effets positifs et importants sur la réussite éducative » (p. 31). De même, l'évocation de l'influence familiale comme motif du choix de programme semble jouer un rôle dans la non-interruption des études (CSE, 2008). Pour McGivney (2004), le soutien de la famille ou du/de la conjoint(e) appuie de façon significative la motivation et la persistance de l'étudiant, particulièrement celui dont le programme est exigeant aux chapitres du temps consacré, des coûts et de l'engagement psychologique. Concernant la relation avec les parents, Wintre (2007) affirme que le support parental perçu par les étudiants constitue un prédicteur positif de persistance, aussi bien à l'adolescence qu'au début de l'âge adulte, ce qui correspond à l'âge des étudiants au cégep. Cependant, lors de la transition du cégep à l'université, c'est la réciprocité perçue avec les parents, la discussion avec eux et l'autonomie qui se sont avérées significatives.

2.1.2.1.2 Habiletés et caractéristiques individuelles

Valeurs des étudiants

Selon Roy (2006), les valeurs des cégépiens contribuent à leur réussite scolaire et jouent un rôle important dans leur trajectoire scolaire. Dans l'échelle des valeurs des cégépiens, 80 % des étudiants considèrent la réussite scolaire comme facteur « très important » et 18 % comme facteur « important ». Seuls 2 % accordent peu d'importance à la réussite des études. Au niveau du genre, les filles comme les garçons semblent bien engagés sur le plan des valeurs concernant la réussite des études : 83 % des filles et 72 % des garçons considèrent que réussir des études est « très important ». « Cette variable – l'importance accordée à la réussite des études – est apparue comme l'une des plus révélatrices parmi celles qui sont associées à la réussite scolaire. » (Roy, 2006, p. 36)

Le système de valeurs des cégépiens inclut diverses formes d'influence et de socialisation qui façonnent ces mêmes valeurs en puisant dans les environnements sociaux : famille, réseau d'amis, cégep, milieu de travail, communauté locale, société. Cependant, Viau (1999) émet une mise en garde : bien que les jeunes contestent certaines valeurs présentes dans la société, le fait d'adhérer à certaines d'entre elles, particulièrement celles liées à la consommation et à l'acquisition de biens matériels, crée « parfois des attentes chez les jeunes qui les détournent de l'école et de l'intérêt d'apprendre » (Viau, 1999, p. 67). Pour Roy (2006), la variable clé est liée à l'importance accordée aux études dans les valeurs personnelles de l'étudiant, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Ainsi, pour lui, les valeurs liées au thème de la réussite, soit l'importance accordée aux études, l'acquisition de compétences sur le plan professionnel et bien faire les choses, sont prédictives de meilleurs résultats scolaires. Cependant, certaines différences au niveau des valeurs chez les filles et chez les garçons apportent un nouvel éclairage à la réussite. Ainsi, les filles accordent davantage d'importance aux études, à l'effort pour réussir, au diplôme collégial, à l'autonomie, à bien faire les choses, à la coopération avec d'autres, qui s'avèrent être des valeurs déterminantes de la réussite scolaire. Bien que cette « culture de la réussite » soit présente chez les garçons, elle est plus accentuée chez les filles. Chez les garçons, des valeurs telles que l'importance accordée au fait de gagner rapidement de l'argent ou encore au temps présent (culture de l'immédiateté) sont davantage présentes et, selon les résultats de Roy (2006), associées négativement à la réussite scolaire. Toutefois, ces considérations vont davantage exercer leur influence selon le genre des étudiants auprès de ceux qui sont à risque d'échec ou d'abandon scolaire. « Ces résultats ouvrent une piste de réflexion autour de la question des valeurs comme source d'explication – partielle, soulignons-le – d'une réussite scolaire plus manifeste chez les filles selon les statistiques existantes. » (Roy, 2006, p. 41). De plus, 97 % des étudiants ont affirmé que, pour leur famille, la poursuite des études est une valeur « importante » (dont 61 % ont signifié qu'elle était « très importante ») et

pour plusieurs, cela se concrétise par un support moral et financier de la part des parents.

Estime de soi

L'estime de soi semble également être un facteur important, parmi les caractéristiques personnelles des étudiants, pour la persévérance et la réussite scolaires. Sentiments négatifs, davantage de somatisation et estime de soi plus faible caractérisent plus les décrocheurs que les diplômés (Bachman et al., 1971; LeBlanc et al., 1993). La baisse d'estime de soi, les attributions internes, non contrôlables et stables, la honte, le désespoir ou la perte de confiance en soi affecteront le comportement de l'individu, parce que, de toute façon, il éprouve le sentiment d'échouer et de ne rien valoir. Cela peut même l'amener à un changement de programme (Barbeau, 1991). Par contre, pour Dweck (1975) et Tardif (1992), un milieu scolaire qui encourage l'étudiant à déterminer son rythme d'apprentissage et son engagement permet de conserver une bonne estime de soi et de s'investir pleinement dans ses études.

Bien-être affectif et engagement

Le CSE (2008) aborde le sentiment de bien-être et d'intégration au collège de l'étudiant comme faisant partie de la dimension affective de l'engagement. Le bien-être affectif est « un indicateur possible de réussite à la fois pour le rendement scolaire, la diplomation et la non-interruption des études » (CSE, 2008, p. 30). Ainsi, la mise en place des conditions nécessaires pour que les étudiants se sentent bien, à l'aise et à leur place au sein de l'établissement scolaire est déterminante pour leur réussite.

L'engagement semble être une variable clé dans la persévérance scolaire. Pour Pageau et Bujold (2000), la volonté et l'engagement sont des caractéristiques

primordiales de ceux qui poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Pour leur part, Tinto (1975) et Braxton, Vesper et Hossler (1995) établissent que plus le niveau initial d'engagement des étudiants envers l'institution scolaire qu'ils fréquentent est élevé, de même que si leur but de diplomation a un sens et est important pour eux, plus ces derniers sont attachés à remplir leurs attentes vis-à-vis du collège. En effet, l'engagement initial a des effets directs sur les attentes au niveau du développement scolaire et intellectuel des étudiants ainsi qu'au niveau du développement de carrière. Le degré d'intégration au sein de la communauté sociale et scolaire dépend beaucoup du degré initial d'engagement de l'étudiant. Le CSE (2008) vient appuyer ces constatations en rappelant qu'il « peut être dangereux de penser que l'engagement est acquis une fois la première session passée » (p. 36). En effet, bien que la première session constitue un moment charnière dans le cheminement scolaire, particulièrement pour ceux qui ont subi des revers, le soutien demeure important afin qu'ils persévèrent dans leur projet de formation. Pour le CSE (2008), les six variables suivantes pourraient constituer des indicateurs liés à l'engagement : l'intérêt pour les études à l'entrée au collégial, un changement de programme, le nombre d'échecs au premier trimestre, la réinscription au troisième trimestre, la non-interruption des études et l'obtention du diplôme.

Motivation

Comme le signale Barbeau (1993), l'engagement, la participation et la persistance dans les tâches scolaires peuvent mener à l'élaboration de stratégies de fonctionnement favorisant le développement des capacités intellectuelles et adaptatives, pourvu que l'étudiant croit en l'évolution de l'intelligence et se fixe des buts centrés sur l'apprentissage. Les étudiants qui ont des buts d'apprentissage, qu'ils soient en lien avec des connaissances personnelles ou de meilleures perspectives de carrière, sont ceux qui sont motivés à poursuivre leurs études (Ménard et Semblat,

2006). De plus, il est possible de croire que les élèves étant déjà intéressés par leurs études au secondaire le seront encore une fois parvenus au collégial (Ménard, 2007).

Les attributions causales internes « peuvent même influencer l'individu dans l'engagement et la persistance qu'il mettra à atteindre ses buts, donc, dans sa motivation » (Barbeau, 1991, p. 18). De façon encore plus crue, Vallerand et Sénécal (1992) affirment ceci : « il paraît très probable que l'abandon des études soit le symptôme d'un problème chronique important, soit la perte de motivation vis-à-vis l'école » (p. 52). Les décrocheurs présentent des niveaux « plus faibles [de] motivation intrinsèque, des niveaux plus élevés de régulation externe et d'amotivation que les autres étudiants » (Vallerand et Sénécal, 1992, p. 55). Évidemment, certains facteurs, comme l'attitude négative des parents face au cheminement scolaire de leur enfant ou encore un contexte scolaire soulignant à répétition l'incompétence de l'étudiant, contribuent à diminuer la motivation scolaire d'un étudiant (Vallerand et Sénécal, 1992). Les pratiques évaluatives axées uniquement sur le rendement mènent à la comparaison. Comparaison et compétition motivent ceux qui ont des chances d'être désignés comme étant les meilleurs et diminuent la motivation des moyens et des faibles (Covington, 1992; Viau, 1999). Afin de favoriser la réussite scolaire, il importe donc de privilégier un foyer de contrôle interne chez les étudiants, comme le rappelle Barbeau :

La participation est un déterminant majeur du succès scolaire. Pour réussir, il faut prendre la décision de mettre l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage étant un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle mais qu'il a le pouvoir de décider de participer ou non (Barbeau, 1993, p. 11).

Persévérance scolaire selon le genre

D'après des études mettant l'emphase sur des facteurs démographiques, il appert que les décrocheurs sont plus susceptibles d'être des garçons que des filles (Rumberger, 1987; Battin-Pearson et al., 2000). Le fait d'être une fille augmente les chances de poursuivre ses études (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2008). De plus, les filles parviennent plus rapidement au terme de leurs études et obtiennent un diplôme en plus grande proportion que les garçons (Gagnon et al., 1992). Cette réalité est illustrée par le CSE : « [l]e fait d'être une fille et [d'avoir] une forte moyenne générale au secondaire sont des facteurs qui se retrouvent pour les trois indicateurs de réussite étudiés : le rendement scolaire, l'obtention du diplôme d'études collégiales et la non-interruption des études » (CSE, 2008, p. 31).

Des différences typiques entre les genres ont pu être identifiées selon divers patrons d'achèvement des études. Par exemple, les étudiants de genre masculin sont plus susceptibles d'évoquer des raisons liées aux cours, à leur situation financière ou au travail pour abandonner les cours avant de les avoir terminés, alors que les étudiants de genre féminin (particulièrement chez les adultes) évoquent surtout des raisons liées à l'engagement familial et à la garde des enfants (incluant absence de service de garde, manque ponctuel de service de garde et coût trop élevé). Ces raisons s'avèrent constantes, peu importe le type d'enseignement, incluant l'enseignement à distance (McGivney, 2004). Rivière (1996) renchérit en mentionnant que toute « proportion gardée, les garçons décrochent deux fois plus que les filles, indépendamment de leur secteur d'appartenance. Les garçons non promus, en vertu de l'Article 33, sont aussi deux fois plus nombreux que les filles » (p. 27). L'Article 33 réfère à tout étudiant de l'enseignement régulier ayant satisfait aux conditions d'admission qui, à deux sessions consécutives, échoue plus de la moitié des cours auxquels il était inscrit. Cet étudiant est dit en situation d'échec et perd le droit de fréquenter de l'établissement. Toutefois, Roy (2006) prend le temps de « dissiper une illusion que pourraient créer les

différences observées selon le genre des étudiants, à savoir que les valeurs des garçons sont éloignées de celles recherchées dans le milieu de l'éducation » (p. 41). Pour Roy (2006), il existe une « parenté structurelle quant à l'importance accordée aux énoncés de valeurs entre les filles et les garçons » (p. 41) qu'il nuance toutefois ainsi :

L'effort et l'application distinguent le plus souvent les filles des garçons à l'échelle des valeurs associées à la réussite scolaire. Ce constat permet d'expliquer, en partie, pourquoi la variable « difficultés scolaires » figure au premier rang des variables prédisant l'abandon scolaire chez les filles, alors qu'à ce titre le manque d'intérêt pour les études joue le même rôle chez les garçons. On peut proposer l'interprétation suivante : de façon générale, malgré les difficultés scolaires, les filles, du fait de leur système de valeurs qui privilégie l'effort, vont davantage persévérer, parfois jusqu'au seuil de rupture des études (Roy, 2006, p. 43).

2.1.2.1.3 Antécédents scolaires

Perception de l'école et des compétences personnelles en lien avec l'école

La perception qu'a l'élève de l'école, peu importe le niveau, revêt une importance certaine en ce qui concerne le cheminement scolaire et les décisions qui sont prises quant à la poursuite, aux changements et aux abandons de programme. Les perceptions des élèves sont axées sur la valeur attribuée par la société (famille, école, professeurs) à l'école et évoluent avec l'âge et la fréquentation scolaire (Stipek, 1984; Barbeau, 1993). Ainsi, un élève provenant d'un milieu familial où l'école et ses buts sont importants « serait plus porté à s'engager et à persévérer dans les tâches à accomplir qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps » (Barbeau, 1993, p. 8). De plus, les perceptions que les élèves ont des causes de leurs succès et de leurs échecs, « de leurs compétences et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent

la motivation scolaire » (Barbeau, 1993, p. 1), ce qui s'observe par l'engagement intellectuel dans les études, la participation et la persistance. En effet, certains élèves développent des perceptions négatives à leur endroit quant à leur habileté à réussir au niveau scolaire. Dans ce cas, ils attribuent leur mauvais rendement à des causes stables et hors de leur contrôle, affectant ainsi négativement leur conduite scolaire et leur motivation. Devant cette forme d'impuissance acquise, l'élève « n'a pas le goût d'investir et de persévérer dans des activités hors de son contrôle » (Barbeau, 1993, p. 8). Au niveau plus spécifique de la perception des études collégiales, Chenard et al. (2007) précisent : « [...] l'écart entre la perception du collège, construite avant l'entrée dans l'institution, et la réalité, à laquelle les étudiants sont confrontés dès leur arrivée, conduit à entrer dans un cycle qui ouvre sur un désenchantement et au décrochage » (p. 5).

Expériences scolaires antérieures

Parmi les différents facteurs pouvant régir le cheminement et la trajectoire scolaire des étudiants, certains peuvent émerger de situations passées, telle l'expérience scolaire antérieure. À cet effet, Chenard et al. (2007) soulignent à quel point les expériences scolaires antérieures « influencent les décisions quant à la poursuite des études et la persévérance au sein du programme choisi » (p. 9). Plus encore, la nature même de l'expérience en cours et la signification attribuée par les étudiants « modèlent les parcours dans le sens de la continuité ou des réorientations » (Chenard et al., 2007, p. 4). Chenard et al. explicitent :

Les habiletés et les habitudes éducatives acquises antérieurement jouent un rôle stratégique dans la persévérance à un cycle donné de formation, sans compter que l'expérience scolaire antérieure est aussi une source d'information sur les différents champs de savoir qui peut orienter les choix de programme tant par le contact avec les différentes disciplines, l'information sur les différentes alternatives professionnelles existantes que par le biais de la

sélection scolaire qui contribue à réduire le champ des possibles (Chenard et al., 2007, p. 4).

À l'instar de plusieurs chercheurs américains tels que Bachman et al. (1971), Elliott et Voss (1974), Ekstrom et al. (1986) et King (1989), plus près de nous, LeBlanc et al. (1993) ont constaté que, aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'abandon des études résulte d'une suite d'expériences frustrantes, d'échecs, de retards et de rendements scolaires insatisfaisants. Rivière (1996) et Chenard et al. (2007) précisent : un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations et de crises induit une spirale de mauvais résultats, conduisant progressivement au désengagement et éventuellement à l'abandon. De plus, en l'absence de soutien de la part même du cégep, les étudiants qui vivent des échecs répétés en viennent à développer des attitudes négatives aussi bien envers eux-mêmes qu'envers l'institution.

2.12.2 Buts et engagements initiaux

À son arrivée au cégep, les intentions, les buts et les engagements scolaires, ainsi que les engagements externes de l'étudiant ont une incidence sur son cheminement scolaire. Ayant été démontrées empiriquement, quatre variables seront explicitées davantage afin d'en faire ressortir les répercussions en début de parcours des étudiants.

Tableau 2.2
Variables liées aux buts et engagements initiaux

Buts et engagements initiaux		
Intentions initiales	Projet initial de formation Engagement envers le collège/l'université	Engagements extérieurs
Attentes face aux études collégiales	Importance d'un projet clair de formation	Emploi durant les études
Braxton et al. (1995); Chenard et al. (2007); Hossler, Braxton et Coopersmith (1989); Rivière (1996); Tinto (1993)	CSE (2008); Falardeau (1992); Guerra et Braungart-Rieker (1999); Rivière (1996)	Ménard (2010); Roberge (1997); Roy (2006); Viau (1999)
	Orientation	
	Beaucher (2004); CSE (2008); Falardeau (1992); Rivière (1996)	

2.1.2.2.1 Intentions initiales

Attentes face aux études collégiales

Dans une revue intégrée de la recherche sur le processus de choix de collège, Hossler, Braxton et Coopersmith (1989) ont identifié seize traits institutionnels qui influent sur ledit choix. Ces traits peuvent être regroupés en trois types d'attentes : attentes liées au développement scolaire et intellectuel, attentes liées à une ambiance de collégialité et de bonne camaraderie et attentes liées au développement de carrière (Braxton et al., 1995). Comme les étudiants tendent à entrer au cégep avec des attentes au niveau institutionnel, ces dernières servent de jauge à l'aune de laquelle les étudiants évaluent leurs premières expériences institutionnelles au niveau social et scolaire (Tinto, 1993). Si ces attentes ne sont pas satisfaites, les étudiants peuvent vivre un désenchantement qui marquera leurs interactions subséquentes. Dans ces cas d'insatisfaction, il est improbable que les étudiants s'intègrent à la communauté

scolaire ou sociale de l'institution, puisqu'ils ont l'impression d'avoir été trompés par l'institution avant même d'avoir reçu leur code d'étudiant (Tinto, 1993). De plus, faute d'engagement envers l'institution et le but de la diplomation, les étudiants finissent par quitter l'institution d'enseignement (Braxton et al., 1995). L'étudiant doit donc réussir son intégration sur deux plans : sur le plan scolaire par son rendement et sur le plan social par son engagement dans la vie institutionnelle. Un échec dans l'un des domaines, voire les deux, peut mener un étudiant à devenir un déserteur scolaire (Rivière, 1996). Toutefois, Chenard et al. (2007) rappellent que l'approche élaborée par Tinto (1993) vise à rendre compte des départs institutionnels, qu'il ne faut pas confondre avec les abandons, selon ce dernier.

2.1.2.2.2 Projet initial de formation et engagement envers le collège / l'université

Importance d'un projet clair de formation et orientation

En fait, que l'on parle de mauvaise orientation, d'indécision vocationnelle ou encore d'un manque de clarification des objectifs professionnels, il apparaît distinctement que l'absence d'un projet clair de formation affecte de façon fondamentale l'engagement scolaire des étudiants. En effet, cela peut compromettre aussi bien les étudiants qui ont un rendement scolaire suffisant pour réussir que ceux qui ont l'intention de poursuivre leurs études dans un autre programme que celui dans lequel ils sont inscrits (Falardeau, 1992; Rivière, 1996; CSE, 2008). Pour le CSE (2008), l'indécision vocationnelle peut être vue comme un phénomène courant dans le développement des collégiens (p. 15). Il est même précisé :

[...] un individu qui compte terminer ses études dans le programme d'études auquel il s'est inscrit a beaucoup plus de chances d'être diplômé que celui qui n'envisage pas de terminer dans ce programme. Cette donnée est fort intéressante et confirme que la précision vocationnelle est un facteur

important de la réussite éducative. Connaître la précision vocationnelle des étudiants ou offrir des mesures en ce sens constituerait sûrement un appui important à leur engagement dans la poursuite de leurs études jusqu'à la diplomation. (CSE, 2008, p. 29)

D'ailleurs, Guerra et Braungart-Rieker (1999) avancent qu'il existe certains programmes où l'on constate une forte tendance à l'indécision vocationnelle. Ils suggèrent donc que les divers intervenants et conseillers concentrent davantage leurs efforts sur ces programmes. De plus, ils ajoutent que les étudiants vivant une forme d'indécision vocationnelle significative, devant tout de même choisir un programme, peuvent avoir tendance à graviter davantage autour de certains programmes.

En effet, pour certains étudiants, les difficultés qui mènent au(x) changement(s) de programme, voire à l'abandon des études, sont directement issues de problématiques touchant leur orientation. Comme le dit Beaucher :

Les difficultés d'orientation des adolescents de fin de scolarité secondaire constituent une problématique majeure actuellement pour tous les acteurs du monde de l'éducation (Conseil permanent de la jeunesse, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, 1995). Le nombre de jeunes qui ne savent toujours pas vers quelle voie se diriger en cinquième secondaire, le taux élevé de réorientations et d'abandons au cégep et à l'université mettent en évidence une situation peu reluisante. (Beaucher, 2004, p. xii)

Les professionnels en milieu scolaire ainsi que les enseignants sont unanimes : le problème d'orientation scolaire est un obstacle majeur à l'engagement des étudiants. Le CSE (2008) établit que « pour le tiers des étudiants qui changent de programme au cours de leur passage au collégial » les problèmes liés à l'orientation scolaire peuvent avoir des conséquences sur leur intérêt et leur motivation (p. 26). Rivière (1996) et Falardeau (1992) renchérissent sur le sujet en soutenant qu'un lien étroit existe entre une mauvaise orientation scolaire et un mauvais rendement scolaire. Il semblerait d'ailleurs que cette *désorientation* scolaire serait le résultat du manque de

concentration, du manque d'engagement dans les études, du désintérêt et du manque d'organisation du travail scolaire chez les étudiants qui en sont victimes.

Avoir le sens de sa direction, de la direction à donner à sa vie et ce dans toutes les sphères (familiale, amicale, amoureuse, vocationnelle, etc.), voilà comment s'exprime l'orientation d'une personne. L'orientation est l'expression de *qui la personne est*. L'orientation est étroitement liée à l'identité, puisque cette dernière répond à la question fondamentale: Qui suis-je ? L'important n'est pas d'avoir un cheminement scolaire linéaire à tout prix. Ce qui est important, peu importe si le cheminement scolaire est linéaire ou sinueux, c'est que le choix corresponde à l'orientation et à l'identité de la personne, afin que cette dernière puisse s'engager avec cœur dans sa formation.

2.1.2.2.3 Engagements extérieurs

Emploi durant les études

D'après Roberge (1997), les jeunes Québécois sont nombreux à occuper un emploi rémunéré en plus de leur vie scolaire, contrairement aux Européens. Or, au-delà du seuil critique de 15 heures par semaine, il semble que le travail compromet les études. Le nombre d'heures travaillées diminue le temps consacré aux études (Ménard, 2010). Roberge (1997) et Viau (1999) rapportent que les étudiants reconnaissent d'eux-mêmes éprouver des effets indésirables dus à un trop grand nombre d'heures consacrées au travail salarié. Les effets négatifs constatés sont : s'endormir sur le pupitre, ne pas avoir le temps de faire les travaux scolaires ou encore manquer de concentration durant les cours. « Un élève épuisé et préoccupé de respecter les horaires imposés par un employeur peut difficilement se motiver à s'engager à fond dans ses études et à leur consacrer tout le temps nécessaire » (Viau, 1999, p. 70). Roy

(2006), pour sa part, parle carrément de conciliation travail-études et révèle que sept étudiants sur dix occupent un emploi pendant l'année scolaire. Pour ce dernier, « [a]u-delà d'un certain seuil d'heures accordées au travail rémunéré (environ 25 heures par semaine, selon nos résultats), les risques d'échec et d'abandon scolaires surgissent » (Roy, 2006, p. 44). Ainsi, afin de privilégier le cheminement scolaire des étudiants, des mesures de sensibilisation ont été évoquées et mises en place auprès des employeurs et des étudiants eux-mêmes. Des activités de tutorat portant sur les choix appropriés entre le travail, les études et les autres activités s'avéreraient un moment privilégié pour confronter les valeurs des étudiants à leurs aspirations scolaires et professionnelles (Roy, 2006).

2.1.2.3 Expériences institutionnelles

Les diverses expériences vécues par les étudiants dans le cadre de leur passage au collégial ont une incidence significative sur leur cheminement scolaire. Ces expériences peuvent toucher aussi bien leur environnement, leur performance scolaire, leur vécu en classe, les interactions avec le corps professoral et le personnel, les activités parascolaires auxquels ils participent que les interactions avec les groupes de pairs.

Tableau 2.3
Variables liées aux expériences institutionnelles

Expériences institutionnelles		
Environnement et performance scolaire	Vécu en salle de classe Interactions avec le corps professoral et le personnel	Environnement social (activités parascolaires / interactions avec les pairs)
Influence de l'institution sur le décrochage de l'élève	Importance de l'enseignant ou d'un adulte significatif	Sports-études
Astin (1975); Braxton et al. (1995); Chenard et al. (2007); CSE (2008); Langevin (1994); McGivney (2004); Rivière (1996); Roy (2006); Tinto (1993)	CSE (2008); Gauthier (1982); McGivney (2004); Ménard (2010); Rivière (1996); Roy (2006); Viau (1999)	Gagnon et al. (1992)
Refus dans le programme choisi		Influence des pairs
CSE (2008); Rivière (1996)		Battin-Pearson et al. (2000); Cairns, Cairns et Neckerman (1989); Elliot et Voss (1974); Fagan et Pabon (1990); Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall (1996); LeBlanc et al. (1993); Rumberger (1983)

2.1.2.3.1 Environnement et performance scolaire

Influence de l'institution sur le décrochage de l'élève

L'une des variables guidant le parcours des étudiants semble être l'influence de l'institution sur leur cheminement scolaire. Pour Rivière (1996), l'institution est au cœur de la problématique du décrochage et plusieurs recherches établissent un « lien indéniable entre des variables institutionnelles et la mésadaptation scolaire » (p. 29). En effet, tout au long du cheminement scolaire, l'état des relations entretenues entre les étudiants et leur institution les incite à poursuivre ou à abandonner leurs études (Rivière, 1996). Ce dernier explique : « [p]our ce qui est de l'orientation de l'étudiant, il semble que moins ce dernier estime pouvoir réaliser ses objectifs de carrière, moins il persévère dans les études » (Rivière, 1996, p. 17). Il semble également que la difficulté, pour un étudiant, de se doter d'un rôle personnel, unique, auquel il s'identifie au sein de l'institution d'enseignement et qui soit en conformité avec les normes qu'elle impose influe sur la prise de décision en ce qui a trait à l'abandon. (Rivière, 1996)

Dès l'entrée au cégep, plusieurs étudiants sont davantage vulnérables, comme le démontrent Rivière (1996) et Chenard et al. (2007). En effet, l'entrée constitue une épreuve, parce qu'elle peut conduire à une remise en question éventuelle du choix de programme et des projets professionnels, particulièrement quand ces derniers sont relativement précis. Tous les éléments qui touchent au programme, aux cours prévus à l'horaire, au « fonctionnement quotidien de l'institution peuvent conduire à un renforcement des projets, mais ils peuvent aussi conduire à des désillusions qui remettront en question les choix précédents et les projets » (Chenard et al., 2007, p. 10). Rivière ajoute:

Lorsqu'ils se présentent à l'admission des cégeps, plusieurs étudiants traînent des antécédents qui les rendent vulnérables aux nouvelles exigences, conditions et caractéristiques de l'institution qu'ils souhaitent fréquenter. Dès lors, la qualité du soutien qui leur est offert aux tout premiers jours peut en faire ou des décrocheurs ou des persévérants (Rivière, 1996, p. 68).

Le foyer de contrôle semble également jouer un rôle dans la dynamique du décrochage. Pour Rivière (1996), les « décrocheurs semblent majoritairement avoir un lieu de contrôle externe : ils affirment ne pas avoir de pouvoir sur leur environnement scolaire » (p. 136). Cette conviction est soutenue par Langevin (1994) qui indique que plus un étudiant s'enlise dans la dynamique du décrochage, moins il croit détenir de pouvoir sur l'enchaînement des événements scolaires, en raison de son foyer de contrôle externe. Il aura alors tendance à tenir l'institution responsable de ses difficultés.

Pour McGivney (2004), bien que les variables intrapersonnelles et interpersonnelles soient davantage évoquées par les étudiants lorsqu'il est question d'abandon ou de cheminement scolaire non linéaire, cela ne veut pas dire que les institutions collégiales n'ont pas leur part de responsabilité. Les cégeps peuvent poser des gestes pour prévenir ou améliorer les choses. Par exemple, si une difficulté liée à un cours ou à l'institution elle-même couronne une kyrielle de difficultés intrapersonnelles ou interpersonnelles, il y a un fort risque que l'étudiant choisisse tout simplement de quitter l'institution. Pour Astin (1975) et Tinto (1993), le cheminement scolaire des étudiants dépend de la capacité de l'institution à tout mettre en œuvre pour soutenir la réussite de ses étudiants, que ce soit au niveau de l'intégration, de l'adaptation ou de l'actualisation. Rivière (1996) appuie ce point de vue en affirmant que les « dimensions institutionnelles jouent un rôle important dans la dynamique du décrochage au collégial et le cégep se doit d'appuyer l'étudiant dès son admission » (p. 198). Il ajoute que les remises à niveau, l'aide à l'exploration et à la clarification du choix d'orientation, le soutien à l'apprentissage et à la méthodologie de travail

constituent des facteurs contribuant à contrer le processus menant à l'abandon scolaire. Rivière (1996) ainsi que Roy (2006) soutiennent que la participation aux activités parascolaires est un moyen privilégié qui permet aux étudiants de consolider la culture commune au cégep et d'y participer et qui peut les influencer positivement. Roy (2006) ajoute :

Cependant, la contribution du secteur parascolaire est apparue des plus indiquées pour intervenir notamment sur le renforcement identitaire de l'étudiant par rapport à son programme d'études et sur l'ouverture au monde et à la société dans une perspective de développement personnel à la citoyenneté. (Roy, 2006, p. 44)

Le CSE (2008), pour sa part, préconise la création de passerelles plus souples pour les étudiants qui changent de programme ou qui vivent des situations venant entraver le parcours scolaire attendu. Braxton et al. (1995) suggèrent que les institutions fassent un effort pour dépeindre avec soin et précision leurs caractéristiques aux étudiants potentiels. Les auteurs soulignent la portée appréciable des perceptions des étudiants à propos des traits institutionnels sur le cheminement scolaire. D'où l'importance de définir clairement les traits institutionnels propres à chaque cégep et de les communiquer de façon efficace, cohérente et constante : dans les prospectus, les feuillets d'information, les bureaux d'admission, aux journées portes ouvertes, au cours des tournées des écoles secondaires, dans les divers salons de l'éducation, entre les conseillers d'orientation au secondaire et les bureaux d'admission au cégep, et même dans les entrevues avec des candidats potentiels. Ils concluent que les étudiants potentiels devraient être fortement encouragés à visiter le campus et que des fins de semaine spéciales devraient être tenues pour les nouveaux étudiants admis.

Refus dans le programme choisi

Le refus dans le programme choisi peut également avoir de graves conséquences sur le cheminement scolaire des étudiants. Rivière (1996) l'exprime ainsi :

Nous avons par ailleurs observé que les décrocheurs ont pour dénominateur commun de ne pas être inscrits à un programme qui corresponde à un choix intimement personnel. En effet, on les a souvent refusés dans le programme de leur choix et ils se sont conformés à des pressions extérieures en s'inscrivant à un autre programme (Rivière, 1996, p. 72).

Pour sa part, le CSE (2008) renchérit en soutenant que « la limite du choix de programme entraînerait de façon plus importante l'interruption des études » (p. 31). Ainsi, les étudiants inscrits à la session d'accueil et d'intégration s'avéreraient faire partie d'une clientèle à risque puisqu'ils n'ont pu, dès leur entrée au cégep, être admis au programme de leur choix en raison d'un manque de préalables. Le soutien de l'institution quant à l'acceptation dans le programme choisi, de même qu'une aide suffisante et appropriée pour guider les étudiants dans leur choix de programme, pourrait se révéler une action judicieuse à entreprendre pour favoriser le cheminement scolaire des étudiants.

Somme toute, il est fort intéressant de constater que les variables liées aux expériences institutionnelles rejoignent souvent les variables intrinsèques propres aux individus dans leur incidence sur le cheminement scolaire et y font écho.

2.1.2.3.2 Interactions avec le corps professoral et le personnel

Importance de l'enseignant ou d'un adulte significatif

Concernant l'importance de l'enseignant ou d'un adulte significatif dans le cheminement scolaire, il appert que le sentiment d'appartenance et la qualité de la relation sont au cœur de la persévérance. Comme le dit Rivière (1996) : « L'absence de sentiment d'appartenance exerce un effet considérable sur la structuration de la personnalité du décrocheur » (p. 121). Pour soutenir ce propos, Gauthier (1982) rappelle que l'identité émerge normalement de la somme des identifications successives à des personnes signifiantes. Rivière (1996) poursuit en indiquant que les futurs décrocheurs n'établissent de relations significatives ni avec leurs professeurs ni avec leurs pairs et demeurent sans groupe d'appartenance. Ils ne demandent pas non plus d'aide au personnel pouvant leur offrir du soutien, que ce soit les psychologues, les conseillers d'orientation, les conseillers en information scolaire et professionnelle, les aides pédagogiques individuels, les conseillers aux affaires étudiantes ou les animateurs de vie communautaire et spirituelle. Ces jeunes se sentent souvent seuls et isolés et passent peu de temps au cégep.

Plus spécifiquement, au niveau de la relation avec les enseignants, il demeure que l'enseignant constitue un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation des étudiants (Rivière, 1996; Viau, 1999; McGivney, 2004; Roy, 2006; CSE, 2008). L'absence de relation avec les enseignants ou le fait que l'enseignant n'aime pas sa matière, qu'il ne réussit pas à se faire respecter de ses élèves et à gagner leur estime, que les étudiants sentent leur enseignant présent pour des raisons pécuniaires ou qu'ils ne se sentent pas encouragés (Rivière, 1996; Viau, 1999; McGivney, 2004) sont autant de facteurs qui ont une incidence sur la motivation, la réussite et le cheminement scolaire des étudiants.

Un enseignant compétent, motivé à enseigner, qui manifeste un intérêt marqué pour ses étudiants et entretient un rapport personnel à leur égard, voire amical, qui est aidant et offre du support individuel, de même qu'une rétroaction rapide, régulière et constructive (Rivière, 1996; Viau, 1999; McGivney, 2004), sera en mesure de jouer un rôle significatif auprès de ses étudiants. D'ailleurs, selon le point de vue des étudiants, « l'amélioration de la relation entre eux et les professeurs, tant sur le plan relationnel que pédagogique, ne peut que favoriser la réussite » (Roy, 2006, p. 44). Ainsi, pour amener les enseignants à s'améliorer, les cégépiens suggèrent d'instaurer un mécanisme d'évaluation des enseignants afin que ces derniers aient l'occasion de se réajuster et de s'améliorer (Roy, 2006). Le conseiller d'orientation influe aussi sur l'étudiant, particulièrement sur les étudiants de programmes préuniversitaires (Ménard, 2010).

2.1.2.3.3 Environnement social (activités parascolaires / interactions avec les pairs)

Sport-études

L'influence du sport sur le cheminement scolaire a également été l'objet de recherches. Pour Gagnon et al. (1992), « [l]e taux de réinscription chez les athlètes du collégial est très élevé, indépendamment du programme collégial » (p. 58). Il aurait été facile de croire que la pratique sportive intensive était nuisible aux études. Cependant, il appert que les athlètes du collégial persévèrent dans leurs études dans la même proportion que les groupes témoins. En fait, la discipline et la détermination dont ils font preuve dans leur pratique sportive semblent avoir des répercussions positives sur la réussite des cours. Afin d'appuyer leurs propos, voici ce qu'en disent Gagnon et al. :

Beaucoup d'entre eux considèrent que le sport de haute compétition ne dure qu'un moment et que de bonnes études collégiales leur permettront non seulement d'accéder au niveau universitaire, mais aussi d'obtenir un emploi intéressant puisqu'ils auront profité d'une expérience non négligeable (Gagnon et al., 1992, p. 54).

Cependant, afin de réussir, les athlètes répartissent leurs études sur un plus grand nombre de sessions, pouvant aller jusqu'à trois ans et même plus dans certains cas. C'est le seul moyen dont ces étudiants disposent pour arriver à conjuguer sport et études et à répondre aux conditions de réussite minimales.

Influence des pairs

Bien que Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall (1996) aient identifié le manque d'attention porté au rôle exercé par les pairs sur l'échec et l'abandon scolaire, certaines recherches ont permis de déterminer divers éléments d'influence sur le cheminement scolaire. Notons entre autres l'influence des pairs ainsi que les difficultés avec les pairs (particulièrement le phénomène de rejet). Ces facteurs sociaux étant au cœur de la vie d'un adolescent, il est possible qu'ils agissent à la fois sur la réussite scolaire et la décision de poursuivre ou non les études (Hymel et al., 1996). L'influence des pairs fait également partie des comportements établis au cours de l'enfance – à la fin du primaire – comme se reflétant sur l'abandon scolaire à l'adolescence (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; LeBlanc et al., 1993). De façon plus précise, ces comportements sont : les conduites agressives, le faible rendement, l'affiliation à des pairs à risque d'abandon et les facteurs structurels liés à la race, au statut socio-économique et au fait d'avoir de jeunes parents. Les recherches de Elliott et Voss (1974), Rumberger (1983), Cairns et al. (1989), Fagan et Pabon (1990) et Battin-Pearson et al. (2000) arrivent à la conclusion que les décrocheurs ont tendance à avoir des amis au comportement déviant qui montrent eux-mêmes un fort potentiel de décrochage.

Selon Battin-Pearson et al. (2000), l'affiliation avec des pairs présentant des comportements déviants a un effet direct et même plus important sur le décrochage au secondaire qu'une faible réussite scolaire. En somme, s'engager dans des comportements déviants, s'associer à des pairs présentant des comportements antisociaux et provenir d'une famille pauvre augmentent le risque de décrochage, même lorsque les jeunes n'ont pas vécu de difficultés au niveau scolaire ou d'échecs (Battin-Pearson et al., 2000).

2.1.2.4 Intégration personnelle et normative

Les étudiants arrivant dans ce nouvel ordre d'enseignement qu'est le cégep doivent parvenir à s'intégrer simultanément au niveau scolaire et au niveau social. Les variables concernant l'intégration peuvent influencer négativement sur la trajectoire scolaire de ces étudiants. Les variables présentées portent sur l'arrivée et l'intégration au cégep et peuvent avoir des incidences à la fois scolaires et sociales.

Tableau 2.4
Variables liées à l'intégration personnelle et normative

Intégration personnelle et normative		
Intégration scolaire	Intégration sociale	
Choc à l'arrivée au cégep	Difficulté d'intégration	
Rivière (1996)	CSE (2008); Tinto (1993)	

2.1.2.4.1 Intégration scolaire

Choc à l'arrivée au cégep

Rivière (1996) parle même de « choc situationnel » vécu par les étudiants lorsque leurs premiers contacts avec le cégep sont pénibles. Il semble que les décrocheurs trouvent que « la marche est haute entre le secondaire et le cégep » (Rivière, 1996, p. 118). « Le choc situationnel apparaît dès lors comme l'amorce d'une mésadaptation qui devient peu à peu chronique, mais se manifeste dès l'inscription » (Rivière, 1996, p. 77).

2.1.2.4.2 Intégration sociale

Difficulté d'intégration

Pour les décrocheurs, l'intégration au cégep est difficile, étant donné les perceptions communes qui y sont véhiculées, soit « le sentiment d'être perdu, d'être laissé à soi-même; le manque d'encadrement; l'indifférence des professeurs; la difficulté d'organiser le travail scolaire; la conviction d'être trop jeune pour fréquenter le

cégep » (Rivière, 1996, p. 24). Pour sa part, « Tinto (1993) voit dans la difficulté d'intégration une importante source d'abandon des études » (CSE, 2008, p. 6). En effet, plus un étudiant a des interactions avec les gens sur le campus, particulièrement les membres du personnel enseignant et les pairs, plus il est susceptible de persévérer (CSE, 2008).

2.1.2.5 Effort étudiant

L'effort fourni dans le cadre de l'exercice d'une activité témoigne du degré d'engagement ou de désengagement de la personne. L'effort et la motivation vont de pair, s'entretenant et se relançant, gages d'engagement. En fait, l'effort étudiant semble être le trait d'union entre les *Buts et engagements initiaux* et les *Buts et engagements postérieurs*, par exemple entre le projet initial de formation, l'intention de poursuivre, l'importance du diplôme et du projet de carrière.

Tableau 2.5
Variables liées à l'effort étudiant

Effort étudiant	
Effort fourni par l'étudiant	
Viau (1999)	

2.1.2.5.1 Effort fourni par l'étudiant

Viau (1999) aborde également un phénomène sociétal et culturel pour expliquer une autre variable qui peut influencer sur le cheminement scolaire des étudiants : le lien à l'effort. En effet, dans plusieurs sociétés occidentales, un grand nombre de

travailleurs, comprenant bien entendu des parents et des enseignants, n'aiment pas leur travail, trouvent qu'ils en font trop, cherchent à faire moins d'efforts et vivent dans l'espoir des prochaines vacances. D'autre part, les modes de divertissement ainsi que leur accès rapide et facile « invitent les jeunes à se laisser aller et à profiter pleinement du moment présent » (Viau, 1999, p. 67). Voilà qui se répercute à l'école, où les étudiants, à l'instar de leurs aînés, répugnent à travailler, tentent d'en faire le moins possible, rêvent de vacances. En bout de ligne, ils sont moins habitués à travailler intellectuellement et finissent par trouver que l'école devient un lieu trop exigeant des points de vue efforts et discipline.

2.1.2.6 Résultats éducatifs

Bien qu'aucune variable portant spécifiquement sur l'apprentissage ne fasse partie de la présente recension, le choix a été fait de préserver la section, afin de respecter l'intégrité du modèle de Tinto (1997) et de garder à l'esprit son importance dans la persévérance scolaire.

Tableau 2.6
Variables liées aux résultats éducatifs

Résultats éducatifs
Apprentissage
s/o

2.1.2.7 Buts et engagements postérieurs

Cette répétition des *Buts et engagements* illustre le dynamisme du modèle de Tinto (1997). Cela signifie que l'étudiant, après avoir vécu diverses expériences au collégial, en est maintenant à les reconsidérer, les évaluer et à se projeter dans l'avenir. La formation répond-elle à qui l'étudiant est, à qui il veut devenir ? L'intention de poursuivre sa formation, le projet de carrière, l'importance du diplôme, ainsi que les engagements extérieurs sont alors revus puis maintenus ou révisés

Tableau 2.7
Variables liées aux buts et engagements postérieurs

Buts et engagements postérieurs		
Intention de poursuivre	Projet de carrière Importance du diplôme	Engagements extérieurs
Évitement ou suradaptation	Incidence de la poursuite des études collégiales sur l'employabilité	s/o
Ménard (2007); Rivière (1996)	Rivière (1995 et 1996)	

2.1.2.7.1 Intention de poursuivre

Évitement ou suradaptation

Pour Rivière (1996), certains étudiants, victimes de facteurs stressants au cégep, adoptent des comportements de type défensif dans le dessein de s'adapter. Soit ils tentent d'éviter les situations stressantes, soit ils tentent de se suradapter pour éviter des punitions sociales présumées. Ainsi, ils essaient de surpasser les exigences, excédant souvent leurs limites. « Dans les deux cas, les réponses comportementales ne règlent rien et sont vaines. Ni la lutte ni la fuite ne sont concevables; il en résulte une impasse scolaire » (Rivière, 1996, p. 129). Pour Ménard (2007), ces problèmes d'adaptation au collégial peuvent faire en sorte que les étudiants abandonnent leur programme.

2.1.2.7.2 Projet de carrière et importance du diplôme

Incidence de la poursuite des études collégiales sur l'employabilité

Situées sous la lorgnette du travail, les jeunes voient dans la poursuite des études collégiales la possibilité de se trouver un meilleur emploi, selon Rivière (1995 et 1996). En effet, les étudiants sont conscients que les études collégiales devraient faciliter leur insertion sur le marché du travail une fois ces dernières complétées. Ils reconnaissent également l'importance du cégep sur le développement de leur indépendance ainsi que sur leur cheminement scolaire et professionnel.

2.1.2.8 Résultat

Bien qu'aucune variable portant spécifiquement sur le *Résultat* ne soit indiquée ici, toutes y concourent. C'est la finalité du modèle de Tinto (1997).

Tableau 2.8
Variables liées aux résultats

Résultat	
Persévérance / Décision de quitter	
s/o	

Somme toute, de multiples variables – qu'elles touchent les antécédents familiaux, les aptitudes et habiletés des gens, la scolarité, les interactions ou l'intégration, les intentions ou les engagements – ont une influence au niveau de l'abandon, du maintien ou du changement de programme. Cependant, à part Rivière (1996) qui la mentionne explicitement, aucun des auteurs cités précédemment ne s'est penché exhaustivement sur la problématique spécifique de l'identité en lien avec le cheminement scolaire. Pourtant, à l'âge d'entrée au cégep, les concepts de soi et

l'identité sont en pleine maturation et structuration (Rivière, 1996). L'identité semble être un aspect touché en corollaire par différentes variables présentées dans les pages précédentes. Cependant, l'identité est au cœur même de chaque personne et les étudiants ont besoin que ce qu'ils étudient trouve un écho, une résonance avec qui ils sont. D'où l'importance d'un projet clair de formation leur correspondant, duquel va découler l'engagement, la motivation et l'effort. À la manière du serpent Ouroboros¹, le cycle positif pourra se perpétuer. Avec du support et des encouragements de sa famille, de ses proches ainsi que des membres du personnel de son institution scolaire, tant enseignant que non enseignant, l'étudiant pourra tendre vers un cheminement scolaire harmonieux lors de son passage au collégial.

2.2 IDENTITÉ ET APPROCHE PSYCHOGÉNÉTIQUE DE L'IDENTITÉ

De nombreux éléments sont donc à prendre en considération et les variables énoncées dans la partie précédente ont une portée sur l'individu face à son cheminement scolaire. Peu de recherches se sont penchées sur l'incidence de la variable identitaire pour comprendre son influence réelle sur la trajectoire scolaire et, de façon plus spécifique, sur le maintien ou le changement de programme. C'est donc de cet aspect identitaire dont il sera question ici. Une définition plus globale de l'identité sera proposée.

Tout d'abord, afin de bien comprendre ce qu'est l'identité, il importe de survoler ses perspectives historiques et sociologiques et de faire une brève recension des

¹ Du grec ancien οὐροβόρος, *ourobóros* de οὐρά, *ourá* (« queue ») et βόρος, *borós* (« vorace, glouton »). Représentation d'un serpent qui se mord la queue. Ce symbole renferme en même temps les idées de mouvement, de continuité, d'autofécondation et, en conséquence, d'éternel retour.

recherches portant sur le soi et l'ego. Par la suite, des observations face aux difficultés inhérentes à la définition de l'identité seront faites, puis une section sera consacrée à la définition de l'identité et à la présentation d'outils disponibles pour tenter d'en prendre la mesure. L'avant-dernière section du chapitre traitera de la théorie psychogénétique de l'identité, dont l'approche est retenue dans la présente recherche. Puis, ce chapitre établira un pont entre le cheminement scolaire et l'identité vue sous l'angle de la théorie psychogénétique de l'identité et se terminera avec une présentation des recherches empiriques psychogénétiques liées au sujet de la présente thèse.

2.2.1 Perspectives historiques et sociologiques

Boëthius (ou Boèce), philosophe romain décédé au début du VI^e siècle, semble être le premier à avoir donné une définition du concept de personne, c'est-à-dire « *persona est naturae rationalis individua substantia* ». Alors que chez les Grecs la pensée était considérée comme l'activité la plus caractéristique des êtres humains, l'idée de l'individualité commence à émerger. Des siècles plus tard, le concept d'identité devient un concept de la doctrine de la raison de Kant (XVIII^e siècle) et la psychologie commence à émerger des travaux de Hume, considéré comme le père de la science cognitive (XVIII^e siècle) (De Levita, 1965). Des questions sur la nature du *self* (soi) ont retenu l'attention de philosophes depuis des siècles ainsi que celle de scientifiques intéressés par le comportement humain depuis la seconde partie du XIX^e siècle. À la suite des écrits féconds de James (1946), Baldwin (1895, 1897, 1906, 1960), Cooley (1902), et Mead (1925, 1974), la première génération de recherches empiriques sur le *self*, qui a émergé au milieu du XX^e siècle, a porté principalement sur l'estime de soi. À cette époque, l'estime de soi était vue comme un attribut relativement stable et était associée à la psychologie de la personnalité (Tangney et

Leary, 2003). Puis, en 1943, Allport a, en quelque sorte, redécouvert la portion *ego* de l'identité.

Essentiellement, la formation de l'identité vise à répondre à la question « Qui suis-je? ». Adams (1976) rappelle qu'historiquement la réponse à une telle question venait plus facilement que pour la jeunesse d'aujourd'hui. Chez les générations passées, l'identité était en effet davantage attribuée que réalisée. L'identité de la jeune fille se concentrait principalement sur le mariage et celle du fils autour du métier du père et de son statut social (Coleman, 1974). Aujourd'hui, les adolescents sont moins susceptibles de suivre les traces de leurs parents, car leur futur choix de rôle n'est plus aussi crucial pour la survie immédiate de la société qu'il ne l'était par le passé (Kilpatrick, 1974).

C'est en 1951, grâce à Super, que le choix professionnel en tant que processus de mise en œuvre du concept de soi a commencé à jeter un pont entre la psychologie de la personnalité et la psychologie vocationnelle. Dès lors, la profession a été légitimement interprétée comme un moyen de perpétuation du *self* (Super, 1963).

Puis, dans les années 1980, est apparu ce qu'il est désormais convenu d'appeler la seconde génération de recherches sur le *self*. C'est à ce moment que les conceptualisations du *self* sont devenues plus riches et différenciées. En sus, des chercheurs d'une variété de disciplines ont entrepris d'approfondir les propriétés et les mécanismes du *self*, chacun de son point de vue unique. Une fois dégagées de l'apanage de la théorie de la personnalité, les théories et les recherches sur le *self* se sont mises à fuser au travers des sciences sociales et comportementales. Des recherches sur l'influence sociale et les relations interpersonnelles ainsi que sur les émotions, la motivation, les désordres affectifs et les troubles de personnalité ont vu le jour en quantité, traitant toutes d'un aspect du *self* et de l'identité. En somme, ces

chercheurs ont élaboré un vaste réseau de construits et de procédés qui mettent en jeu la capacité de l'humain de prendre conscience de soi (Tangney et Leary, 2003).

2.2.2 Limites, difficultés et critiques

Une des difficultés inhérentes au traitement de l'identité est que le terme même a été galvaudé. De Levita (1965) l'illustre ainsi : « En fait, il est possible que dans chaque élément d'énoncé qui mérite l'appellation théorie nous puissions définir un concept d'identité qui a une signification pour cette théorie, et cette théorie seulement » (p. 2, traduction libre). Il y a donc danger de confusion au niveau des termes et des concepts. Pour De Levita (1965), le danger ne réside pas dans la multiplicité des théories, mais bien dans le mélange des divers niveaux de généralisation, puisque certains concepts, valides à certains niveaux de complexité, peuvent être employés de façon erronée à d'autres niveaux. Dans la même foulée, il importe de mentionner qu'un des attrait de l'identité est qu'elle agit comme point de contact entre de nombreux domaines. Tangney et Leary (2003) ajoutent que les termes liés aux concepts de *self* et d'identité sont souvent employés de façon incohérente, semant confusion et minant la communication entre les divers domaines d'application.

Au niveau de la mesure de l'identité, Super (1963), Blustein, Devenis et Kidney (1989), Cohen, Chartrand et Jowdy (1995) ainsi que Guerra et Braungart-Rieker (1999) reconnaissent la difficulté de tester des hypothèses relatives au concept de soi et de l'identité, bien que ces concepts se prêtent admirablement bien à la formulation de larges principes explicatifs. Dans une recension des écrits portant sur la formation de l'identité, Craig-Bray et Adams (1986) ont cerné des difficultés méthodologiques et conceptuelles liées aux mesures basées sur les entrevues individuelles ainsi que sur les mesures psychométriques issues d'auto-évaluations. Blustein et al. (1989) endossent les préoccupations concernant les mesures issues d'auto-évaluations, de

même que Guerra et Braungart-Rieker (1999) et Cohen et al. (1995) qui soulignent la possibilité de contamination des données et de biais pour cause de désirabilité sociale.

Dans le domaine du développement vocationnel, il semblerait que les modèles de recherche longitudinaux offrent une meilleure perspective du développement de l'identité et du développement de carrière (Guerra et Braungart-Rieker, 1999). Ces derniers ajoutent, à l'instar de Lucas (1997), qu'employer des méthodes directes pour mesurer le développement de l'identité pourrait offrir des moyens plus fiables d'évaluer certains facteurs, par exemple les relations parentales ou le choix de carrière. Les sujets habitent-ils chez leurs parents ou non, ont-ils consulté un conseiller d'orientation ou non, ont-ils choisi un programme d'études? Voilà une série des questions directes qui pourraient être pertinentes.

2.2.3 Identité

« Le concept d'identité, que certains appellent parfois le soi (*self*) ou le moi (*ego*), que d'autres appellent personnalité, caractère ou concept de soi, n'est pas un concept facile à définir. » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 28) Pour Erikson (1972), depuis les années vingt, l'usage courant du terme identité est devenu si varié et son contenu conceptuel si étendu qu'il est grand temps de tenter d'y voir clair. Parmi les différentes définitions proposées, il y a celles-ci :

« Among the many fruits of this miraculous tree that we shall have to select are: the capacity to experience oneself as a continuity (Eissler); the notion of always being a separate being (Kramer); a comparison between self-observation by others (Greenacre); a belief in the meaning of life (Wheelis); the 'true self' (Kramer, Wheelis), etc. Many authors use 'identity' as being synonymous with role (Strauss), essence (Kramer) or individuality. Becker presents a concept in which seventeen different connotations are distinguished. » (De Levita, 1965, p. 1).

Holland, chercheur prolifique dans le domaine de l'orientation et de la carrière, a proposé pour le concept d'identité de déterminer dans quelle mesure une personne a une image claire et stable de ses buts, de ses intérêts, de ses aptitudes, ou à quel point une organisation s'est donnée de ses objectifs et un mode de fonctionnement qui sont précis, intégrés et qui revêtent un caractère permanent. Dans cette perspective, pour lui, la mesure de l'identité équivaut au score obtenu à un inventaire intitulé « My Vocational Situation » (Holland, Daiger et Power, 1980). Cet instrument permet, disent les auteurs, d'établir le degré de précision et de clarté des buts personnels et des perceptions de soi entretenus par une personne. La section « Identity Scale » de cet inventaire a été traduite en français sous le titre « Échelle d'identité professionnelle » par Ouellette en 1984 (Bujold et Gingras, 2000). Super, pour sa part, élabore une partie de sa volumineuse théorie vocationnelle sur le concept de soi (Bujold et Gingras, 2000).

De son côté, Erikson (1972) définit l'identité « en tant que *sentiment subjectif et tonique* d'une *unité personnelle (sameness)* et d'une *continuité temporelle (continuity)* ». Il précise :

Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude-avec-soi-même (*selfsameness*) et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité. Toutefois, ce que j'ai appelé identité du moi embrasse bien plus que le simple *fait* d'exister; ce serait plutôt la qualité existentielle propre à un moi donné (*the ego quality of this existence*). Envisagée sous son aspect subjectif, l'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude-avec-soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue le *style d'individualité d'une personne*, et que ce style coïncide avec la similitude et la continuité qui font qu'une personne est *significative pour d'autres, elles-mêmes significatives* dans la communauté immédiate (Erikson, 1972, p. 49).

Pour lui, l'identité du moi refléterait « la réalité sociale mouvante puisque sa tâche serait de tester, de sélectionner et d'intégrer les images de soi » (Erikson, 1972, p. 224). Se basant sur les écrits d'Erikson, James Marcia (1964, 1966) a conçu, pour les adolescents, une entrevue structurée qui mesure le degré d'engagement envers son identité. Quatre statuts d'identité de base, fondés sur la nature psychosociale de l'identité, ont été formulés avec cette mesure. Ces statuts sont l'*accomplissement*, la *forclusion*, les *moratoires* et les *diffusions*. Un certain nombre d'études soutiennent fortement cet outil de mesure comme une mesure appropriée de l'identité du moi (Marcia, 1966; Waterman et Waterman, 1971; Josselson, 1973; Orlofsky, Marcia et Lesser, 1973).

Dans une perspective davantage développementale cognitive, celle qui sera retenue pour la présente recherche, les définitions du concept d'identité revêtent également diverses formes. Même Freud donne une définition du concept, dans son seul écrit portant spécifiquement sur le sujet : « [...] la claire conscience d'une identité intérieure, intimité bien abritée d'une structure psychique commune » (Freud, 1959, p. 273). Pour leur part, Ausubel et Sullivan (1970) ont intégré les notions de soi social et de soi personnel sous le concept de mécanisme du moi (ego mechanism). Adams (1976) reprend le terme et ajoute que ce mécanisme du moi semble être la machine psychologique qui structure le sens de l'identité personnelle, concept global et abstrait qui est contenu dans le concept inclusif de personnalité. Pour lui, la personnalité est constituée de tous les « systèmes structuraux psychologiques » qui sont organisés par le mécanisme du moi. Ces systèmes seraient intégrés par le mécanisme du moi dans un réseau de schèmes organisés et interreliés. Il précise : « It is these schemata that provide the substance of self-definition and the sense of personal identity. Put another way, it is the essence of the "person" in personality » (Adams, 1976, p. 152). L'essentiel de sa proposition est que l'identité du moi (*ego identity*) peut être conceptualisée comme une croissance cognitive et un processus

structural de différenciation qui évolue avec les stades de développement cognitif et la maturation du moi (Adams, 1976).

Harvey, Hunt et Schroder (1961) ont, pour leur part, envisagé le développement humain d'un point de vue de « systèmes conceptuels », où le système conceptuel est défini comme « un schéma qui fournit la base par laquelle l'individu établit un rapport avec les événements environnementaux qu'il vit » (p. 244-245). Pour Adams, la composante cognitive est l'unité d'organisation globale qui structure les interrelations entre la pensée, la perception et l'interaction sociale. Cette unité d'organisation organise les structures des schémas. Ces schémas se réorganisent continuellement par un processus d'assimilation-accommodation et c'est ce processus d'organisation de schémas et de structuration du système du soi (*self*) qui est connu comme la *configuration personnelle d'identité*.

Mais c'est surtout James (1946) qui a été un précurseur du concept de l'identité. Il en a identifié quatre composantes : le soi matériel (le corps d'une personne et ses biens), le soi social (la considération qu'une personne obtient de son milieu), le soi spirituel (l'être intérieur ou subjectif) et l'ego pur (le bastion de l'identité). L'ego pur (le *je*) réunit les différents objets de la pensée et assure la ressemblance et la continuité entre les phénomènes rapprochés et comparés. C'est le *je* qui peut penser les différents sois et cette pensée est automatique et souvent inconsciente. Le *je* est « l'unité de la pensée complexe et mobile » (James, 1946, p. 253).

Pour illustrer comment la ressemblance et la continuité s'établissent, James a proposé l'image, très vivante à son époque, de troupeaux de bétail qu'on laissait paître l'automne venu et qu'il fallait bien réunir et récupérer au retour du printemps. Le propriétaire reconnaissait alors ses bêtes à la marque au design particulier qu'elles portaient et qui certifiait qu'elles étaient bien siennes. Non pas que les bêtes étaient identiques quant à la couleur, à la forme, à l'importance des cornes, etc. Du point de

vue du propriétaire, cependant, la marque qu'elles portaient les identifiait comme siennes et rendait les bêtes équivalentes. Bégin (1998) rappelle qu'en psychologie l'opération de l'esprit qui permet de réunir des objets, que ce soit des choses ou des interactions, qui ne sont pas exactement semblables est la catégorisation. En ce sens, l'ego pur de James est vu comme une « machine » qui organise, au-delà de la conscience qu'en ont les individus, les expériences personnelles et fournit leur substance aux divers concepts de soi. James (1890) ajoute que cet ego constitue la véritable identité de la personne.

2.2.3.1 Mesures de l'identité

Nombreux sont les auteurs à avoir travaillé avec le concept d'identité sous sa forme théorique. Fort peu sont allés jusqu'à proposer des moyens de mesurer une ou différentes facettes de l'identité, de les évaluer ou d'en rendre compte de façon concrète. Quelques auteurs fort connus en développement de carrière et en orientation ont élaboré des outils, qui seront brièvement présentés dans les pages qui suivent.

Le premier outil dont il sera fait question est la *Genèse des perceptions de soi* de L'Écuyer. La méthode GPS est une approche autodescriptive élaborée en 1967 par René L'Écuyer, professeur titulaire au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke et directeur du Laboratoire de recherches sur le concept de soi. Elle a été mise au point pour étudier la genèse des perceptions de soi. Elle dérive de la *WAY Technique (Who are you)* de Bugental (1950). Elle se présente sous la forme d'un questionnaire papier-crayon divisé en trois parties (test, retest et test des limites). La méthode GPS peut être administrée sous forme individuelle ou collective.

Cette méthode vise à explorer le concept de soi des individus en les questionnant sur la manière dont ils se perçoivent. Pour ce faire, deux questions leur sont posées :

« Qui es-tu? » et « Parmi tout ce que tu viens de dire, qu'est-ce qui est le plus important pour toi? » Les individus doivent répondre à ces questions de manière spontanée. Ils sont entièrement libres de se décrire aussi longtemps qu'ils le veulent et d'apporter des nuances à leurs réponses sans aucune limite de temps.

La validation de cette méthode se fait à partir de critères internes. Elle consiste à observer une correspondance entre les perceptions centrales obtenues à la question 1 (Qui es-tu?) et à la question 2 (Parmi tout ce que tu viens de dire, qu'est-ce qui est le plus important pour toi?).

Le deuxième outil abordé s'intitule *My Vocational Situation*. Son auteur le plus connu est John L. Holland, psychologue et professeur émérite de sociologie à l'université John Hopkins, aux États-Unis. Il est très reconnu mondialement en qualité de créateur d'une typologie présentant six dimensions de la personnalité, communément appelée typologie de Holland ou code RIASEC. Il est décédé en 2008.

My Vocational Situation est un outil auto-administré utilisé en counseling de carrière avec les clients adultes et les adolescents. Il a été créé en 1980 par John L. Holland, Denise C. Daiger et Paul G. Power. Il comprend 18 questions auxquelles on doit répondre par vrai ou faux, 2 questions à choix multiples exigeant une réponse oui ou non et 3 questions ouvertes. Cet instrument permet de recueillir de l'information sur le niveau de développement vocationnel des individus et de mieux connaître leurs pensées, leurs sentiments et leurs comportements à cet égard. Cet outil psychométrique comprend le *Vocationnal Identity Scale*, qui fait référence à la certitude qu'un individu a de son identité.

Le troisième outil en est un reconnu au niveau de sa validité. C'est le *Objective Measure of Ego Identity Status (OMEIS)* de Adams et Marshall, version créée en 1996 par Gerald R. Adams et Sheila Marshall. Gerald R. Adams est professeur au

Department of Family Relations and Applied Nutrition College of Social and Applied Human Sciences de l'Université de Guelph, en Ontario. Sheila Marshall est professeure associée à l'école de travail social à l'Université de Colombie-Britannique. Cet instrument psychométrique est un questionnaire auto-administré mesurant la formation de l'identité d'après des bases théoriques élargies. Cette version comporte 64 éléments qui mesurent l'aspect idéologique et l'aspect interpersonnel. L'aspect idéologique comprend quatre domaines : profession, religion, politique et style de vie. L'aspect interpersonnel regroupe ce qui a trait à l'amitié, aux relations amoureuses, aux rôles masculins et féminins et aux activités récréatives. Les résultats permettent de situer les sujets dans un des quatre statuts identitaires de Marcia, soit : l'identité achevée (*accomplissement*), le moratoire, la forclusion et la confusion (*diffusion*).

Ces outils se penchent davantage sur les aspects perceptuels liés à l'identité, que ce soit à l'aide de questions fermées ou de questions ouvertes. Ils correspondent davantage à la portion *self* de l'identité, alors que la présente recherche est axée spécifiquement sur la portion *ego* de l'identité. L'*ego* (le *je*) est privilégié dans la présente recherche parce qu'il est associé au fonctionnement interne de l'individu, à la structuration de son identité et à sa maturation cognitive. C'est en ce sens que la théorie psychogénétique de l'identité suggère une solution de rechange valable aux autres outils, car elle s'intéresse à la structure même de l'identité et offre un instrument qui donne le pouls de l'identité en passant par un moyen autre que les traditionnels tests papier-crayon, allant directement au cœur du fonctionnement de l'individu.

2.2.4 Approche psychogénétique

Les dernières sections de ce chapitre seront donc consacrées à la théorie psychogénétique de l'identité, approche retenue pour ancrer le cadre théorique de la présente recherche. La théorie sera exposée, de même que des recherches liées à l'éducation ayant pour cadre cette approche.

Pour Bégin (1993), l'identité définit qui est la personne, ce qui la rend distincte d'une autre et permet de comprendre ce qui fait en sorte que cette personne éprouve un sentiment de stabilité, un « sentiment d'être la même » réconfortant ou non (Bégin, 1993). Pour les fins de cette recherche, c'est l'aspect cognitif non conscient de l'identité qui sera retenu, auquel se rattache la théorie psychogénétique de l'identité, plutôt que l'aspect psychosocial tel qu'il est prôné par Erikson.

L'auteur de la théorie psychogénétique de l'identité, Luc Bégin, a publié ses premiers travaux sur l'identité en 1979. Les sources qui ont contribué à l'intuition nécessaire à la création de cette théorie sont notamment Piaget, Watzlavick, Baldwin, Kegan et Kelly. La structure identitaire, employée dans l'optique de la théorie psychogénétique de l'identité, est vue sous l'angle de sa fonction organisatrice de l'expérience individuelle et du résultat de cette organisation. La théorie psychogénétique de l'identité se préoccupe de l'origine et de l'évolution des fonctions psychiques. Elle renvoie à l'identification des causes psychiques susceptibles d'expliquer les conduites désirables ou non chez les individus. Cette théorie s'intéresse au diagnostic des désordres identitaires. Son but premier : comprendre ce qui fait en sorte que l'individu dispose d'un « sentiment d'être le même » réconfortant ou non. Le résultat de cette organisation permet d'établir qui est la personne et ce qui la rend distincte d'une autre.

En fait, c'est d'une façon novatrice que Bégin (1993, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000) et Bégin, Bleau, Landry (2000) abordent le processus de construction de la réalité et de sens chez l'individu. Avec la théorie psychogénétique de l'identité, il a cherché à comprendre comment chaque individu traite, gère l'information et comment il peut parvenir, plus ou moins, ou pas du tout, à donner un sens aux événements de la vie. Bolduc (2009) précise :

[...] Bégin s'est intéressé aux causes profondes à l'origine des problèmes qu'ils peuvent éprouver et pourquoi certains d'entre eux ont plus de difficulté à gérer ce qui leur arrive. Le problème réside selon lui dans des opérateurs du système psychologique qui « sont absents ou insuffisamment construits » (Bégin, 1998, p. 22). (Bolduc, 2009, p. 51)

Pour Lauzon (1993), la théorie psychogénétique de l'identité « propose qu'un certain degré de cohérence des schèmes d'organisation de l'expérience (un certain équilibre des structures cognitives) est requis pour s'orienter adéquatement ». Il poursuit :

[...] la perspective psychogénétique ouvre la voie à une compréhension originale des difficultés d'orientation qu'éprouvent les individus. Concrètement, la perspective propose que :

1. L'état des schèmes catégoriels (puissance et équilibre) présents chez un individu nous renseigne sur la stabilité de son orientation professionnelle.
2. La capacité, pour un individu, de se définir un objectif vocationnel tient à la cohérence des mécanismes organisateurs (schèmes catégoriels) de l'expérience dont il dispose.
3. Le degré de certitude de la direction professionnelle est proportionnel au degré d'équilibre du système catégoriel.
4. L'ambivalence d'un individu qui présente un déséquilibre des schèmes catégoriels sera tempérée par le degré d'encadrement qui lui est fourni par la famille, par le cadre scolaire, etc.

Autrement dit, la perspective psychogénétique propose que c'est au-delà de la conscience qu'il peut en avoir que se joue la stabilité d'un individu (Lauzon, 1993, p. 32-33).

Dans cette perspective, il importe de préciser que la notion d'équilibre ou de déséquilibre dans la structure identitaire renvoie à un aspect technique propre à la théorie psychogénétique de l'identité et à son instrumentation et ne porte aucun jugement sur la valeur de la personne. L'organisation identitaire se mesure en fonction des capacités des individus de produire des catégories expérientielles, où les expériences sont constituées d'actions portant sur des objets (personnes ou choses). Ces catégories expérientielles résultent de l'identification par le sujet des similitudes entre des activités typiques de la vie quotidienne. Au regard du développement vocationnel, à la quatrième période développementale de cette théorie, les catégories produites correspondent aux six types de la typologie des intérêts (et par le fait même de la personnalité) de John L. Holland, soit : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant et Conventionnel. On trouvera dans le tableau 2.9 qui suit, une présentation parallèle de la typologie de Holland et les dimensions identitaires de Bégin.

Tableau 2.9

Présentation des dimensions identitaires selon la théorie psychogénétique contrastée avec la typologie de Holland (tableau tiré de Théberge, 2006)

Holland Types de personnalité	Description des intérêts	Bégin Dimensions identitaires	Signification
Réaliste	La manipulation d'objets, outils et activités physiques. Aptitudes manuelles, techniques, mécaniques, sens pratique et de l'aventure.	Technique	Univers du sens réaliste, de la prise de décision, du contact avec la réalité et du besoin d'éléments factuels.
Investigateur	La recherche scientifique, la méthode systématique. Aptitudes pour les sciences, mathématiques, la résolution de problèmes et le sens critique.	Science	Univers de la rigueur, de la logique, de la nécessité, du sens stratégique, de l'autorité, de l'affirmation de soi, de l'anticipation et du sentiment de contrôle dans sa vie.
Artistique	Activité à caractère libre, la création, l'imagination. Aptitudes artistiques et esthétiques (musique, écriture, scène, arts plastiques).	Créativité	Univers de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de la tolérance à l'ambiguïté.
Social	L'aide et l'attention portées aux autres (enseignements, soins, conseils, écoute). Aptitudes pour les relations interpersonnelles, l'empathie, la relation d'aide.	Social	Univers des relations interpersonnelles et du sens de l'autre, de la préoccupation et de la compréhension de l'autre, à l'aisance dans les relations intimes et pour l'engagement envers une autre personne ou un projet.
Entreprenant	La persuasion et l'influence portées envers les autres dans le but d'obtenir des gains. Aptitudes pour diriger, organiser et s'exprimer.	Leadership	Univers du leadership et du sens de l'influence, de la persuasion, du besoin de comprendre la dynamique du leadership, de communiquer et d'influencer les autres.
Conventionnel	Activité impliquant la manipulation ordonnée et systématique de données. Aptitudes pour la classification, l'ordre et le travail de bureau.	Routine	Univers du quotidien et le sens de l'ordre et du devoir, de l'aspect répétitif de la vie et de la routine, des obligations et de l'organisation du quotidien.

Dans la perspective de la construction de l'identité, vue sous l'angle de l'approche psychogénétique, cette dernière propose différentes périodes développementales. Les périodes développementales, au nombre de six, caractérisent chacune des stratégies catégorielles qui constituent l'échelle développementale. À la période préconfigurative (0), il n'y a pas de catégorisation à proprement parler. Les objets ou actions sont organisés en séquences qui prennent la forme d'une histoire ou sont mis ensemble en procédant à un glissement de sens. Par exemple, « les activités 1 – Tisser une couverture et 18 – Remplir une machine à laver le linge sont associées avec la justification suivante : après avoir tissé une couverture, il faut la laver ». (Ross et Bégin, 2008, p. 18) La période configurative (1) est celle au cours de laquelle la similitude de la forme des objets constitue à la fois la source mais aussi la limite de la catégorisation. La période transconfigurative (2) permet au système perceptif d'atteindre la propriété des objets, puissance essentielle à l'émergence de la catégorisation des actions. La période protoréflexive (3) introduit un début de réflexivité dans le système psychologique par la catégorisation des actions en s'appuyant toujours sur les objets. À la période réflexive (4), la perception porte d'abord et essentiellement sur les actions. Finalement, Bégin propose une cinquième période, la période transréflexive (5). Cette période a cependant été peu étudiée puisque le nombre de gens fonctionnant à ce niveau est fort restreint.

Dans la page qui suit, une figure illustre de façon simple l'interrelation entre les périodes développementales de 0 à 5 et les dimensions. Il est à noter qu'aucune dimension n'est rattachée à la période 0 (préconfigurative). Comme il y a juxtaposition et non catégorisation d'activités, il est impossible de les rattacher à une quelconque dimension.

L'hexagone est scindé en six segments qui se jouxtent, un pour chaque dimension. Il est possible de se situer dans une période similaire ou différente pour chacune des dimensions.

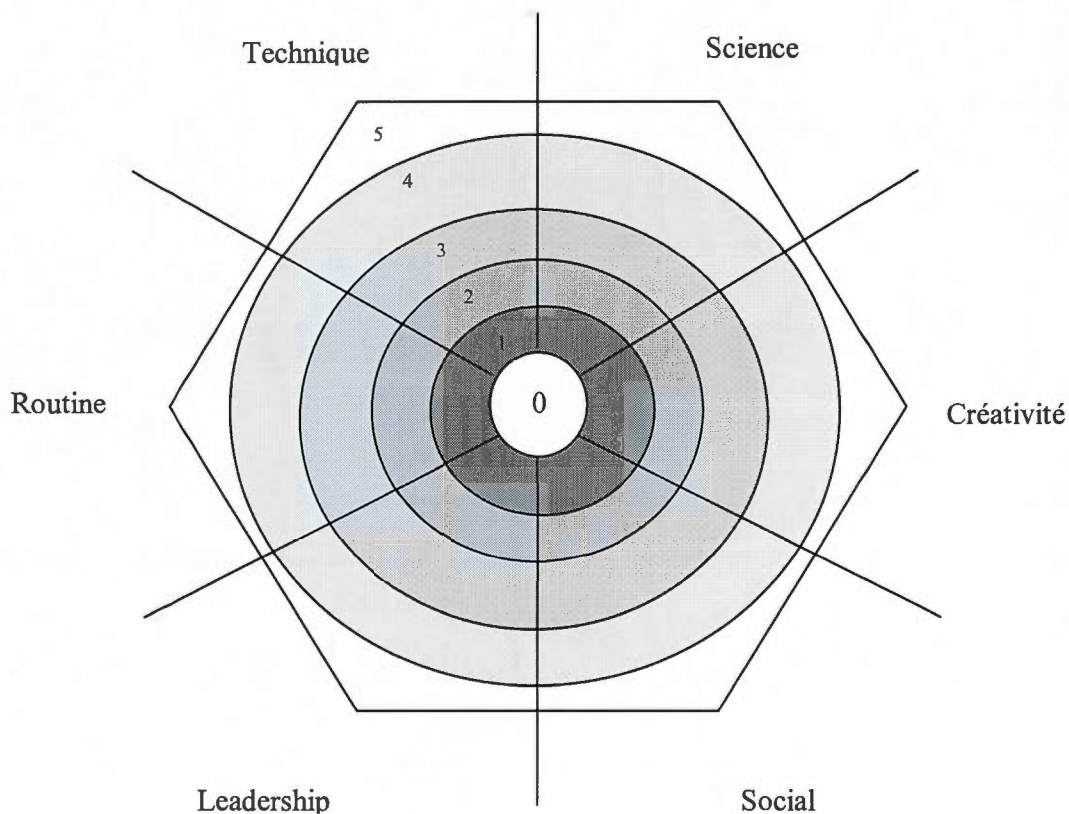


Figure 2
Représentation graphique des périodes en fonction des dimensions

2.2.4.1 Catégories expérientielles, schèmes catégoriels et stratégies catégorielles

Les expériences sont constituées d'actions portant sur des objets (personnes ou choses). Elles résultent de l'identification par le sujet des similitudes entre des activités typiques de la vie quotidienne. À la quatrième période de développement, les catégories produites correspondent aux six types de la typologie des intérêts et de personnalité de Holland.

Les schèmes catégoriels sont les opérateurs psychologiques transposables dont on peut décrire la constitution et dont le rôle est de rendre possible la réunion d'expériences de vie différentes en vertu d'une propriété qui peut être évoquée (le prédicat) grâce à cette activité perceptive (par exemple, les propriétés suivantes : ce sont des objets en métal ou ce sont des activités artistiques). Des schèmes catégoriels découlent les stratégies catégorielles employées par les individus pour créer des catégories et ainsi organiser leur univers. Une stratégie catégorielle est constituée de l'ensemble des schèmes catégoriels appartenant à une même période de l'échelle développementale. Ces stratégies comportent habituellement trois niveaux catégoriels pour chacune des périodes 1, 2, 3 et 4 et deux pour les périodes 0 et 5. Ce sont les stratégies qui déterminent la ou les propriété(s) des conduites qui leur correspondent et leur caractère adaptatif.

2.2.4.2 Fonctions psychologiques

Selon la théorie psychogénétique de l'identité, le développement psychologique ne se déroule pas de manière linéaire et continue comme les théories développementales l'ont toujours proposé. Il y a une succession de trois fonctions psychologiques qui se chevauchent partiellement : la fonction présémiotique, qui a été peu étudiée jusqu'à présent dans la théorie psychogénétique de l'identité; la fonction sémiotique, qui illustre que la pensée a besoin de signes concrets représentatifs des objets ou des actions posées pour effectuer ses opérations de manière efficace; et la fonction symbolique, fondée sur une forme de pensée qui peut s'articuler en présence de stimuli constitués de signes arbitraires, par exemple l'écriture.

2.2.4.3 Réflexivité

La réflexivité, toujours selon la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, est le concept clé de cette approche. C'est une propriété qu'acquiert le système psychologique lorsqu'il parvient à prendre en compte les actions dans son effort de catégorisation de l'expérience. Il en résulte l'introduction automatique non consciente du bagage expérientiel dans sa relation au milieu et permet la régulation des conduites en tenant compte de l'expérience acquise. L'absence de réflexivité chez un individu donne lieu à des conduites impulsives et leur incidence se fait sentir de façon différente selon chacune des six dimensions.

2.2.4.4 Épreuve Groupements

L'Épreuve Groupements est l'opérationnalisation de la théorie psychogénétique de l'identité. C'est un instrument destiné à analyser les stratégies de catégorisation qu'emploient les individus dans six domaines d'activités considérés comme représentatifs de l'univers expérientiel, soit la technique, la science, la créativité, le social, le leadership et la routine. Cet instrument permet le diagnostic des troubles du système identitaire des personnes. Il comporte trente-sept activités inscrites sur un carton de format carte d'affaires. Sur chaque carton est inscrite une phrase représentant une activité. Chaque activité comporte une action et au moins un complément d'objet. La consigne consiste à demander au sujet de mettre ensemble ce qui va ensemble selon lui et par la suite d'indiquer la raison de la réunification de ces activités. Le sujet dispose du temps qu'il désire pour accomplir la tâche. Il peut également laisser des cartons seuls, s'il juge qu'ils ne vont avec aucun autre. Ces cartes sont désignées comme des résiduelles. La production du sujet est désignée sous le vocable de protocole. L'interprétation des protocoles permet d'identifier à quelles

dimensions et à quelles périodes appartiennent les groupements produits. Les groupements situés aux périodes 0, 1, 2 sont considérés comme non réflexifs et ceux situés aux périodes 3, 4, 5 sont considérés réflexifs. D'une part, les sujets qui produisent des groupements aux périodes 0, 1 et 2 (dits non-réflexifs) ne sont pas capables d'intégrer les événements qu'ils vivent au quotidien dans leur bagage d'expériences antérieures. Les comportements associés à ces périodes incluent « une tendance marquée à l'impulsivité, à la rigidité, par un certain extrémisme (vision blanc ou noir dans l'interprétation des événements de la vie) (Ross et Bégin, 2008, p.28). Ces sujets ont besoin de règles claires pour fonctionner, tolérant mal l'ambiguïté. Ils sont dépendants de leur environnement, influencés par ce dernier, peu autonomes. D'autre part, les sujets qui produisent des groupements aux périodes 3, 4 et 5 (dits réflexifs) sont capables d'intégrer, de façon automatique et non consciente, les actions et les événements de la vie dans leur corpus expérientiel antérieur. Le cadre se trouvant en quelque sorte intériorisé, ces sujets font preuve d'autonomie.

Le sujet peut également produire des groupements en relationnelles. Les groupements en relationnelles sont dits « analytiques » et sont observés lorsque la frontière entre deux dimensions ou plus est brouillée, peu importe la période. Ces groupements sont considérés comme étant non réflexifs. Les groupements en relationnelles sont dits « synthétiques » et sont observés lorsque la frontière entre deux périodes d'une même dimension est brouillée. Ces groupements sont considérés comme étant réflexifs lorsque les périodes qu'elles chevauchent sont elles mêmes réflexives (soit les périodes 3, 4 et 5). Il est également possible de trouver des cartes en régressives : celles-ci sont obtenues lorsqu'une carte d'une autre dimension se trouve insérée dans un groupement par ailleurs bien construit, « compte tenu de la justification qui est accolée au groupement [...] Il faut donc que la personne ait construit "une histoire" pour pouvoir la faire entrer dans le groupement. » (Ross et Bégin, 2008, p. 43). Chaque groupement d'un protocole est ainsi coté. Le portrait global obtenu donne des

informations sur l'état de la structure identitaire de l'individu et, par extension, sur sa façon de fonctionner au quotidien. Il est à noter que cet instrument a fait l'objet de révisions continues au gré des faits nouveaux que son utilisation a fait ressortir.

Il importe d'apporter des précisions concernant les cartes laissées seules, autrement nommées résiduelles. Certaines ont des significations particulières qui peuvent aider à saisir des formes de déficit identitaire chez les individus, par exemple la carence affective, le manque de distanciation affective, le bordélisme et/ou l'hyperorganisation. Les régressives révèlent, pour leur part, l'existence « d'une pression négative qui s'exerce sur le système cognitif » des individus (Ross et Bégin, 2008, p. 43). De plus, de la présence de relationnelles synthétiques et de relationnelles analytiques résulte, chez l'individu, des manifestations comportementales en relation avec les dimensions dont la structure est affectée. Par exemple, la présence d'une relationnelle analytique réunissant les dimensions Technique et Routine peut engendrer une difficulté au niveau de la gestion des tâches du quotidien, de la procrastination, de la pensée magique et des difficultés à arrêter des décisions. Les relationnelles mettant en cause la dimension Social affectent l'intimité et l'engagement, que ce soit au niveau personnel ou au niveau professionnel. L'individu peut également avoir tendance à confondre les notions d'aide et de contrôle. De tels hiatus dans la construction identitaire peuvent avoir des incidences sur le cheminement scolaire, à fortiori sur le maintien ou le changement de programme.

2.2.4.5 Changement identitaire

Une fois le diagnostic identitaire posé, les individus qui vivent des difficultés (que ce soit au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle, au niveau du travail ou au niveau personnel) et décident de s'investir dans une démarche peuvent changer. Dans la théorie psychogénétique de l'identité, l'identité se construit au jour le jour et est en

perpétuelle construction. L'identité peut donc évoluer, changer. Le changement identitaire peut prendre quatre formes : 1) la modification du répertoire des comportements d'un individu, 2) l'actualisation d'une potentialité existante, 3) l'accroissement de la puissance du système psychologique et 4) la réduction de la puissance du système psychologique. En fait, c'est sous l'effet de pressions suffisantes que le système psychologique se déstructure d'abord, puis se réorganise en manifestant des propriétés nouvelles.

2.2.4.6 Liens entre le concept de soi et la théorie psychogénétique

Une fois les fondements de la théorie psychogénétique de l'identité posés, il convient d'établir que la relation entre ces concepts se situe dans la possibilité d'identifier un lien entre la structure identitaire d'étudiants et un cheminement scolaire sinueux au collégial. En effet, pour Poupart (2003) : « L'approche psychogénétique montre bien comment l'acquisition de la réflexivité, étape cruciale du développement identitaire, permet à chacun de donner un sens à ce qu'on vit, à partir de soi. Cette capacité est à la clef de la réussite scolaire parce que d'elle peut naître et s'entretenir la motivation. » (p. 22) Le concept de réflexivité, tel que défini par Bégin (2000), s'explicite comme suit :

La réflexivité est la propriété qu'acquiert le système psychologique lorsqu'il parvient à prendre en compte les actions – voire les interactions – dans son effort de catégorisation. Il résulte de cette prise en compte l'introduction automatique non consciente du bagage expérientiel dans la relation au milieu, ce qui permet la régulation des conduites en tenant compte de l'expérience acquise. L'absence de réflexivité chez un individu donne lieu à des conduites impulsives. (Bégin, 2000)

Pour sa part, Campbell (1969) conçoit la réflexivité sous l'angle de l'indépendance du champ. Selon cette dernière, « les personnes réflexives et indépendantes du champ

ont actuellement plus de chances de réussir que celles qui sont impulsives et dépendantes du champ compte tenu que les premières ont tendance à résoudre méthodiquement les problèmes et qu'elles sont également plus persévérantes dans leurs tâches » (Legendre, 1993, p. 1100).

Jusqu'à présent, des données de recherches (Lauzon, 1993; Ladouceur, 2001; Poupart, 2003), appuyées par les écrits de Bégin, Bleau et Landry (2000), font part d'observations qui laissent entrevoir un lien entre l'identité et l'instabilité scolaire. Rivière (1996) est, pour sa part, formel : « Par ailleurs, il a été démontré qu'il existe une étroite corrélation entre le niveau du concept de soi d'un étudiant et le degré de signification qu'il trouve à son expérience scolaire » (p. 168). En somme, le décrocheur perçoit le cégep comme un élément de dévalorisation, ne voyant pas le cégep comme un agent susceptible de fortifier son identité, « d'autant plus que les objectifs institutionnels ne coïncident pas avec sa conception personnelle du développement de l'individu » (Rivière, 1996, p. 121). À l'inverse, la structuration ou la restructuration des dimensions identitaires de l'étudiant l'aiderait à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire, dans la mesure où l'environnement collégial lui offrira des conditions réelles d'épanouissement.

Au point suivant, la recension des écrits permettra de découvrir des recherches ayant pour cadre l'approche psychogénétique de l'identité et qui couvrent, sous divers angles, une partie du champ de la présente recherche. Ces écrits ont été retenus en raison de leur lien avec le cheminement scolaire ou encore en raison d'un apport pouvant s'avérer éclairant pour la présente recherche, que ce soit au niveau du mode d'analyse des données ou des conclusions tirées.

2.2.4.7 Recension des publications empiriques psychogénétiques

Depuis les 20 dernières années, quelques recherches privilégiant l'approche psychogénétique de l'identité et portant sur des thématiques scolaires ont vu le jour. Elles sont principalement issues de rapports d'activités dirigées, de mémoires et de thèses produites dans le cadre de la maîtrise en carriérologie, de la maîtrise en éducation et du doctorat en éducation de l'UQAM. Les éléments saillants de ces recherches sont brièvement présentés en ordre chronologique.

Michiels (1992), dans son *Étude exploratoire des relations entre l'organisation des schèmes catégoriels et le rendement au travail chez des cadres intermédiaires québécois du secteur privé*, a cherché à vérifier empiriquement le lien entre l'organisation momentanée des schèmes catégoriels et le rendement au travail des individus. L'objectif de la recherche était de découvrir des méthodes de rechange pouvant améliorer la valeur des processus de sélection de personnel. Le lien à faire avec la présente recherche se situe dans l'analyse de la structure identitaire (désigné par Michiels organisation momentanée des schèmes catégoriels) et l'évaluation du rendement. Un parallèle peut être établi entre le rendement au travail et le rendement scolaire.

L'échantillon était composé de 129 cadres intermédiaires québécois œuvrant dans le domaine privé, soit 13 femmes et 116 hommes. Les résultats obtenus ($X^2 = 8,43$ $df = 1$ $p < 0,01$) confirment l'existence d'une relation entre les capacités perceptuelles (catégorielles) et le rendement au travail. Les propriétés des schèmes catégoriels utilisés par Michiels pour organiser son expérience permettent de prédire correctement (à 62,79 % d'exactitude) l'efficacité des individus au travail. La capacité prédictive des résultats obtenus laisse présager que l'emploi de l'Épreuve

Groupements dans la présente recherche pourrait également être prédictive du maintien ou du changement de programme.

Lauzon (1993) a choisi de traiter de *l'Influence de l'organisation catégorielle sur la stabilité des choix scolaires lors du passage du secondaire au collégial*, ce qui est certainement le sujet le plus directement lié à la présente recherche. L'échantillon était composé de 107 sujets, dont 36 allophones et 71 francophones. Parmi ces étudiants, 33 provenaient d'une école secondaire de Montréal et 74 d'une école secondaire de Laval. Ils ont été contactés à la fin de leur 2^e session lors de leur 1^{re} année de cégep. Les résultats laissent entendre que les étudiants ont de la difficulté à avoir une image juste d'eux-mêmes : « les élèves sont peu en mesure de s'évaluer eux-mêmes avec les données dont ils disposent : résultats académiques, intérêts du moment, etc. » (Lauzon, 1993, p. 63). Une de ses hypothèses stipule que « le degré d'organisation des schèmes catégoriels permettra une anticipation plus exacte des changements d'orientation que la mesure du degré de certitude et de clarté de l'identité » (p. 35). En fonction de ses analyses, le résultat est concluant : il arrive à prédire les changements de programme à 83,18 %.

Ladouceur (2001), dans *L'approche psychogénétique et la construction de l'identité des jeunes de 6 à 18 ans*, a choisi d'étudier la différence entre filles et garçons dans la construction des dimensions identitaires. L'auteure a voulu évaluer si l'écart de réussite entre filles et garçons était dû à la construction identitaire.

Son échantillon était composé de 97 élèves de 6 à 18 ans qui faisaient partie du système scolaire public. Les résultats démontrent que la supériorité réflexive des filles est deux fois plus grande au primaire que celle des garçons. Elle s'équilibre en secondaire 5, mais les filles demeurent toutefois plus réflexives, avec davantage de groupements produits en périodes 3 et 4. D'ailleurs, les dimensions dites féminines de la structure identitaire (Artistique, Social et Leadership) émergent avant les

dimensions masculines (Routine, Technique et Science). En effet, les dimensions Artistique, Social et Leadership sont « deux fois plus conceptualisées en période réflexive chez tous les élèves » (Ladouceur, 2001, p. 59). Il apparaît aussi que le taux moyen de réflexivité est développé chez 50 % des filles de secondaire 5 et chez 40 % des garçons de secondaire 5. Cependant, comme le mentionne Ladouceur (2001), le niveau de développement de réflexivité atteint « ne semble pas suffisant pour faire un choix d'études post-secondaires suffisamment mature et réfléchi » (p. 60).

Poupart (2003) a choisi comme sujet d'étude *Les habiletés scolaires, le développement identitaire et les résultats scolaires des garçons et des filles de 3^e secondaire*. Son hypothèse présupposait un lien entre la réussite scolaire et la complexité identitaire. Selon l'auteure, il y a des similitudes dans le développement identitaire des individus pour un âge donné (selon le genre).

Son échantillon était composé de 115 élèves de 3^e secondaire provenant d'une école secondaire privée de Montréal. Parmi eux, 67 étaient des garçons et 48 étaient des filles. L'âge moyen était de 14,6 ans. Les résultats démontrent que les filles sont plus complexes que les garçons au plan identitaire et que des différences significatives apparaissent aux Épreuves Groupements. Selon elle, la réussite scolaire requiert un système psychologique plus complexe, que l'on peut observer avec l'Épreuve Groupements lorsque les activités sont regroupées majoritairement en périodes 3 et 4. De plus, il se dégage des résultats qu'en présence d'une structure identitaire réflexive, le rendement scolaire est nettement supérieur à la moyenne. L'inverse est aussi vrai : lorsque la structure identitaire est non-réflexive, le rendement scolaire est nettement inférieur à la moyenne. En conclusion, les travaux de Poupart (2003) affirment que le développement du système psychologique est plus précoce chez les filles que chez les garçons et qu'il y a également un accroissement de la vitesse de développement chez les filles qui ne se retrouve pas chez les garçons. Cela pourrait expliquer en partie la réussite scolaire supérieure des filles de cet âge.

Théberge (2006), pour sa part, a étudié *L'approche psychogénétique et la formation de l'identité aux centres Ferland, Amos et Relance*. Elle a su décrire l'implantation d'un projet d'école orientante spécifique (fondé sur l'approche de Bégin) et démontrer les résultats obtenus après deux ans de mise en œuvre dans les trois centres d'éducation aux adultes de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.

Son échantillon était composé de 300 étudiants provenant des trois centres sus-mentionnés. Plus précisément, 179 hommes et 121 femmes en faisaient partie et avaient une moyenne d'âge de 17,3 ans. La méthode test/retest a permis de voir une faible amélioration des résultats obtenus à la passation de l'Épreuve Groupements à la suite de l'implantation du projet d'école orientante. Ces résultats ont permis de constater une identité légèrement plus stable chez des sujets. Toutefois, les données sur la complexification des jeunes sont non statistiquement significatives.

Après deux ans, l'auteure a relevé plusieurs aspects positifs. Par exemple, elle note un changement dans les liens unissant les étudiants et les professeurs et les autres professionnels. Elle affirme qu'il y a eu une « amélioration certaine de la qualité des relations entre le personnel de l'école et les élèves (marques de respect et de confiance mutuelle plus importantes, confidences plus nombreuses de la part des jeunes) » (Théberge, 2006, p. 54).

L'auteure souligne également que les étudiants ont semblé plus enclins à s'investir afin d'améliorer leur ponctualité, la fréquence de leur participation en classe et la qualité de leurs relations interpersonnelles. Elle mentionne aussi que plusieurs d'entre eux ont ressenti de la surprise ou de l'étonnement quand ils ont constaté que leurs enseignants se préoccupaient de leur avenir. Ces constats concernent les dimensions Routine et Social de la structure identitaire.

Toutefois, certains aspects négatifs ont également été relevés. Notamment, le taux élevé de rotation du personnel, qui ne favorise pas la création de relations significatives avec les jeunes. De plus, le « manque d'engagement et d'investissement chez certains membres du personnel dans l'atteinte des objectifs académiques des élèves et dans l'établissement de relations interpersonnelles avec les élèves, les parents et les autres partenaires de la communauté » (Théberge, 2006, p. 57) semble générer des répercussions négatives sur les résultats du projet.

L'implantation d'un projet d'école orientante selon la perspective de Bégin demande l'engagement actif de la part des professeurs et des membres du personnel auprès des élèves dans la construction de leurs six dimensions identitaires. Parallèlement à ses observations sur la construction identitaire des élèves, Théberge (2006) a observé les retombées du projet sur certaines variables influençant le cheminement scolaire. Ces variables, telles la relation avec les professeurs, l'engagement, l'effort et les relations interpersonnelles font partie intégrante du modèle de Tinto (1997) et peuvent avoir une incidence sur le maintien ou le changement de programme.

Martel (2008) a travaillé à une *Analyse exploratoire de la construction de l'identité en lien avec la persévérance scolaire des participants du projet Secunda suerte selon l'approche psychogénétique*. Pour ce faire, elle a collaboré avec le Carrefour Jeunesse-emploi d'Autray-Joliette et la Commission scolaire des Samarres à un projet de 22 semaines, avec quinze participants âgés de 18 à 35 ans, soit neuf femmes et six hommes. L'âge moyen des sujets de l'échantillon était de 22,2 ans. Ils souhaitaient tous réintégrer les études pour obtenir leur diplôme de cinquième secondaire. En moyenne, les femmes avaient un secondaire 3 et les hommes, un secondaire 2.

En tout, sept personnes ont terminé le projet; huit ont abandonné ou ont été expulsées à cause d'un comportement inapproprié ou à cause d'absentéisme. L'auteure a analysé la construction identitaire des participants qui se sont maintenus aux études après le

projet. Ceux-ci ont passé l'Épreuve Groupements à deux reprises, soit avant et après le projet. Elle a tenté de voir ce qui leur permettait, en termes de construction identitaire, de persévérer dans leur cheminement scolaire. Elle a constaté que les femmes persistent plus que les hommes.

Bolduc (2009), quant à lui, a produit un rapport d'activités dirigées intitulé *Une approche cognitive-développementale de l'abandon scolaire au secteur adulte*. L'auteur a étudié l'abandon scolaire des adultes dans deux centres de formation aux adultes de la Municipalité régionale de comté Antoine-Labelle. Trente individus ont participé au projet, soit 19 hommes et 11 femmes, âgés entre 17 et 50 ans. Il faut noter que 21 d'entre eux faisaient partie du groupe des 16-24 ans. Parmi les participants, 24 disaient avoir un objectif professionnel.

Après six mois, huit participants avaient quitté le projet parce que leur objectif était atteint, trois étaient encore aux études en train de poursuivre leur objectif et 19 avaient quitté malgré la non-atteinte de leur objectif. Parmi les non-persistants, 13 sur 19 avaient également un objectif de formation et 16 sur 19 étaient âgés de 25 ans et moins. Pour Bolduc (2009), « les résultats obtenus [à l'Épreuve Groupements] ne nous permettent pas de discriminer notre groupe de persistants et de non persistants » (p. 97). En effet, 24 sujets (80 %) avaient plus de 10 éléments non réflexifs dans leur protocole.

Il y a aussi quelques dimensions intéressantes à prendre en considération : 27 participants sur 30 (90 %) souffraient du syndrome de l'intimité et de l'engagement, c'est-à-dire qu'ils avaient peur de l'engagement autant personnel que professionnel. Dans ces cas, c'est la dimension Social qui est affectée. De plus, pour 21 participants (70 %), la dimension Science n'était pas construite ou était partiellement réflexive. Cela peut dénoter un trouble de l'autorité et un manque de confiance en soi. En somme, les résultats obtenus par Bolduc (2009) ne permettent pas de différencier les

individus persistants des non-persistants, car les participants ont un diagnostic identitaire similaire.

En terminant, Staiculescu (2011), dans sa thèse, a étudié *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Son échantillon était composé de 653 participants, âgés entre 17 et 57 ans (l'âge moyen était de 34 ans) soit 276 hommes et 377 femmes. Un fait à noter : 48,1 % des participants étaient Canadiens d'origine. Les autres participants étaient des immigrants de moins de cinq ans provenant de 50 pays différents. Cinq cégeps ont participé au projet, trois étant situés à Montréal et deux situés à l'extérieur de Montréal. En tout, 88 sujets ont abandonné leur programme au cours du projet. Les résultats obtenus à la suite de l'étude ne démontrent pas de lien significatif entre la persévérance et la structure identitaire. En effet, dans la recherche de Staiculescu (2011), il est démontré que :

« aucune des analyses entreprises ne se révèle significative quant à la relation entre la persévérance réelle et la structure identitaire. En effet, ni le niveau de réflexivité (Tableaux 4.8 et 4.9), ni celui d'organisation identitaire (Tableau 4.10) ne semblent être liés directement à la persévérance comme telle. » (Staiculescu, 2011, p. 146)

Il est à noter que dans la recherche de Staiculescu (2011), une distinction est faite entre l'intention de persévérer et la persévérance réelle. Certains facteurs tels que le statut civil des individus, les antécédents scolaires, les programmes d'études terminés et le support financier de l'établissement fréquenté semblent s'interposer entre l'intention de compléter et la persévérance réelle.

Il semble également que l'origine ethnique et la culture n'aient pas d'incidence sur la persévérance et qu'elles n'entraînent pas de différence non plus au niveau des

Épreuves Groupements. C'est plutôt le niveau de réflexivité qui aurait une influence sur l'intention de compléter son programme d'études. En effet, elle affirme que :

« il en ressort donc qu'avoir la certitude de son choix de programme, c'est-à-dire considérer le choix de programme comme étant judicieux et, en situation de choix, vouloir s'inscrire au même programme que celui en cours, jumelés à une structure identitaire reflétant une identité réflexive augmenterait de manière significative les chances d'avoir l'intention de compléter son programme d'études » (Staiculescu, 2011, p. 173-174).

Il est possible de conclure qu'un niveau de réflexivité inférieur a une incidence sur les facteurs incitant les étudiants à terminer un programme. En effet, « un plus faible niveau de réflexivité serait ainsi associé au fait que le choix de programme serait principalement déterminé par des facteurs extérieurs à la personne et non pas par une décision personnelle » (Staiculescu, 2011, p. 161).

Il appert difficile de dégager des tendances ou des constantes des résultats générés par ces huit recherches. Toutefois, le niveau de réflexivité des sujets et l'état de la construction de certaines dimensions identitaires en lien avec le maintien, la persévérance, la stabilité, le choix peuvent servir de pistes de réflexion pour la présente recherche car ils peuvent aider à expliquer le cheminement scolaire des étudiants. De plus, les procédés d'analyse des résultats employés dans ces recherches semblent générer des pistes valables à retenir pour l'analyse des résultats de la présente thèse. Finalement, la théorie psychogénétique de l'identité ayant fait l'objet de rares publications dans des revues scientifiques, l'importance que revêt ces travaux de deuxième et troisième cycles comme assises à la présente recherche en est augmentée.

2.3 INTENTION ET BUT DE RECHERCHE

La section qui suit établit les objectifs visés par cette recherche quantitative, ainsi que l'hypothèse à valider. Afin de clore le chapitre, les variables indépendantes et dépendantes seront présentées.

2.3.1 Objectifs de la recherche

Lauzon (1993), à l'aide du diagnostic de l'organisation identitaire, a réussi à prédire à 83 % l'abandon de programme chez les étudiants du collégial qu'il a observés. Il est également possible de constater qu'il y a une relation positive et significative entre le degré de structure identitaire et les changements de programme observés. Pour lui, le degré de structure identitaire des étudiants permet « une anticipation plus exacte des changements d'orientation que la mesure du degré de certitude et de clarté de l'identité » (Lauzon, 1993, p. 35). L'objectif général de la présente recherche sera donc de comprendre et d'expliquer la relation entre un cheminement scolaire sinueux et la structure identitaire des étudiants lors de leur passage au collégial. En fait, l'objectif général se scinde clairement en deux objectifs distincts : dans un premier temps, confirmer les liens entre les variables et, dans un second temps, essayer d'expliquer les mécanismes et les processus sous-jacents à ces liens.

2.3.2 Hypothèse de recherche

En fonction de l'objectif général de la recherche, l'hypothèse avancée est qu'il y a une relation entre la structure identitaire et un cheminement scolaire linéaire ou sinueux. La variable indépendante de la recherche est l'état de la structure identitaire des sujets. La variable dépendante est le cheminement scolaire linéaire ou sinueux,

représentée chez les étudiants en termes de comportements par les changements de programme (présence ou non, nombre).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre abordera différents aspects des questions méthodologiques : la posture épistémologique et le type de recherche; la population ciblée et l'échantillon utilisé; les variables; les instruments employés; des éléments relatifs à la procédure, à l'éthique et aux limites identifiées.

3.1 IDENTIFICATION DU TYPE DE RECHERCHE

3.1.1 Perspective épistémologique

La présente recherche s'inspire du courant positiviste. Les principes de cette approche peuvent se ramener aux préceptes suivants :

- l'observation des faits est une base solide des connaissances humaines;
- toute observation doit provenir et conduire à une théorie;
- les faits sociaux sont spécifiques, divers, non monistes, mais forment une unité humaine et sociale sur laquelle agit le déterminisme sociologique naturel qui conditionne son évolution (Gauthier, 1993, p. 518).

Dans le courant positiviste, le chercheur appréhende la réalité de façon objective, sans aucune présence idéologique de sa part. L'objet de recherche est indépendant de sa personne et est mesuré objectivement à l'aide d'un questionnaire ou d'un instrument

(Gauthier, 1993; Creswell, 1994). En découle une méthodologie de recherche quantitative, où la logique déductive est privilégiée. Dès le commencement de la recherche, concepts, variables et hypothèses sont identifiés et demeurent stables, identiques tout au long de la recherche. La validité et la fidélité des instruments renforcent le potentiel de généralisation. Le but d'une telle recherche est de prédire, d'expliquer et de comprendre un phénomène (Creswell, 1994).

3.1.2 Approche méthodologique

Dans cet esprit, la présente recherche s'ancre dans une approche hypothético-déductive reposant sur une méthode qui consiste, pour le chercheur, à poser une question de départ, à émettre une hypothèse, à formuler des déductions ou des inductions en fonction de ce qui est connu sur le sujet. Puis, ce dernier adoptera ou élaborera une théorie afin de répondre temporairement à sa question de départ. Par la suite, il effectuera des tests qui lui permettront de valider ou d'invalidier son hypothèse afin de répondre à sa question de départ. La thèse présentée est donc une recherche empirique, descriptive, de type hypothético-déductive. Elle a pour but de vérifier s'il existe des relations entre les variables. L'exploration de la relation entre le cheminement scolaire d'étudiants au collégial et leur structure identitaire permettra la confirmation ou l'infirmerie de l'hypothèse à l'intérieur d'un cadre conceptuel donné et sera, le cas échéant, à l'origine de la production de connaissances nouvelles. Plus précisément, cette recherche s'inscrit dans une approche quantitative, portant sur le « comment des choses en exprimant des relations de dépendance fonctionnelle entre variables » (Van der Maren, 1996, p. 88). Elle suppose « l'observation d'états et de transformations d'états par suite de modifications produites sans intervention des chercheurs » (Van der Maren, 1996, p. 88). La recherche proposée s'insère dans une logique d'expérimentation invoquée. Voici la définition de Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle (1990) :

On parle d'*expérimentation invoquée* quand le chercheur ne peut pas manipuler la variable indépendante de son étude et qu'il utilise des variations naturelles ou accidentelles (c'est-à-dire qui ne sont pas organisées par lui) de cette variable dans une logique analogue à la logique de la méthode expérimentale, pour en mesurer les effets sur une ou des variables dépendantes (Contandriopoulos et al. 1990, p. 37).

Elle emploie un devis de recherche qui a permis l'observation de l'évolution des phénomènes dans le temps, grâce au suivi longitudinal de finissants de quatre cohortes de cinquième secondaire d'un collège privé de la région de Montréal, soit celles de 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Elle allie à la fois des données invoquées et provoquées. Les données invoquées sont « des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche; aussi leur « format » (c'est-à-dire la nature de leur support et de leur forme) est indépendant du chercheur » (Van der Maren, 1996). Les données provoquées sont obtenues par le biais d'instruments ou de procédures « construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance » (Van der Maren, 1996).

3.2 ÉCHANTILLON UTILISÉ

Les données ont été recueillies à l'aide d'un échantillon non probabiliste de sujets, soit un échantillon de 132 volontaires sur un bassin total de 673 sujets potentiels, pour un taux de réponse de 19,6 %. Les sujets ciblés sont les finissants de quatre cohortes d'un collège privé de Montréal, établissement secondaire privé pour garçons et filles, soit celles de 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Ce collège privé a été ciblé en raison de son ouverture à l'approche psychogénétique de l'identité et de son utilisation systématique de l'Épreuve Groupements auprès des élèves. En effet, les résultats de l'Épreuve Groupements obtenus lors de la passation en cinquième secondaire, à la suite de leur choix initial pour le collégial, étaient disponibles pour chacun des sujets potentiels.

Bien entendu, le fait de travailler avec un échantillon de volontaires comporte des difficultés, par exemple au niveau de la représentativité de l'échantillon (Contandriopoulos et al., 1990). Dans le cas présent, le niveau socio-économique des parents oscille de moyen à très élevé. Or, il est spécifié dans la documentation scientifique pertinente qu'un faible niveau socio-économique est un des facteurs qui influencent le cheminement et la persévérance scolaires.

Concernant la représentativité des genres, sur 132 sujets, 68 sont de sexe féminin et 64 de sexe masculin, âgés de 18 à 22 ans au moment de la collecte des données. Au niveau de la représentativité des cohortes, les participants de la cohorte 2004-2005 sont au nombre de 26, les participants de la cohorte 2005-2006 sont au nombre de 41, les participants de la cohorte 2006-2007 sont au nombre de 26 et les participants de la cohorte 2007-2008 sont au nombre de 39.

Au départ, l'objectif était de joindre 250 participants. Malheureusement, le nombre final de sujets recrutés est bien inférieur à ce nombre. Bien que la taille réduite de l'échantillon ne permette pas de présenter une puissance statistique optimale, il a été décidé de maintenir la population cible telle quelle, en raison de la disponibilité et de l'accès aux données antérieures. Tous les efforts ont été déployés, au cours de la collecte des données, pour joindre un maximum de sujets et solliciter leur participation. Il aurait été de toute façon impossible d'atteindre l'objectif de départ de 250 participants avec un tel bassin de population, dans un contexte longitudinal où il fallait retracer les sujets. L'échantillon est donc constitué du maximum de sujets possible. Avoir investi plus de temps, plus d'argent ou plus de ressources ou encore avoir prolongé la collecte des données aurait modifié peu de choses quant au nombre final de participants.

3.3 VARIABLES

En fonction de l'objectif général de la recherche, c'est-à-dire comprendre et expliquer la relation entre un cheminement scolaire sinueux et la structure identitaire des étudiants lors de leur passage au collégial, l'hypothèse de base est que les étudiants présentant un cheminement scolaire linéaire possèdent une structure identitaire équilibrée, alors que les étudiants présentant un cheminement scolaire sinueux possèdent une structure identitaire déséquilibrée. Il est à noter que la notion d'équilibre ou de déséquilibre dans le diagnostic de l'organisation identitaire renvoie à un aspect technique propre à la théorie psychogénétique de l'identité. En voici la définition :

Au moment de la présentation des résultats, il sera donc question « d'équilibre » ou de « déséquilibre ». Le sujet qui obtiendra un score de 3 et plus selon l'échelle du niveau d'organisation que nous avons définie [...] sera classé comme étant en « équilibre » : c'est l'individu qui présente une plus grande cohérence dans ses résultats à l'Épreuve Groupements. Les sujets qui obtiendront un score de 2 et moins seront classés comme étant en « déséquilibre » (Lauzon, 1993, p. 41).

Il importe de préciser que cette échelle des niveaux d'organisation identitaire a été conçue par Lauzon et comporte sept niveaux, du moins organisé au plus organisé.

« [L]es variables indépendantes sont les variables dont on veut mesurer les effets. Elles peuvent être assimilées aux «causes» du phénomène que l'on veut étudier. » (Contandriopoulos et al., 1990, p. 65-66). La variable indépendante principale est l'état de la structure identitaire des sujets. À cette variable indépendante s'ajoutent des variables liées directement au cheminement scolaire (processus de choix de programme, notes, difficultés rencontrées en cours d'études, support des parents) et des variables relatives aux aspects psychosociaux (statut socio-économique, niveau d'études des parents, travail, relations avec les pairs, relations amoureuses).

« Les variables dépendantes sont les effets attendus, compte tenu des causes. Elles se situent habituellement à l'aboutissement du processus causal et sont toujours définies dans l'hypothèse ou dans la question de recherche. » (Contandriopoulos et al., 1990, p. 65-66). Les variables dépendantes concernent le cheminement scolaire linéaire ou sinueux, soit le maintien ou le changement de programme au collégial. Comme un seul sujet de l'échantillon a déclaré avoir abandonné ses études, seul le maintien ou le changement de programme sera retenu pour fins d'analyse. La variable "abandon scolaire" ne sera pas traitée en raison de l'angle donné à la recherche et du nombre de données trop restreintes dans l'échantillon pour générer des résultats significatifs. Ce sont donc la présence/l'absence de changement, la fréquence des changements, le moment du changement dans le cursus collégial ainsi que les programmes en cause qui feront l'objet d'analyse.

L'important ici étant de savoir si l'état de la structure identitaire, comme diagnostiqué par l'Épreuve Groupements, peut constituer une donnée prédictive du changement de programme ou du maintien dans un programme d'études. Les analyses statistiques effectuées sont de type bivariées, mettant en cause deux variables, l'une indépendante et l'autre dépendante. Les analyses statistiques sont réalisées avec les tests suivants, soit le test du χ^2 de Pearson, le test bilatéral de Mann-Whitney, le test T de Student, le test exact de Fischer, le coefficient de Kappa (simple et pondéré), le test de Cochran-Mantel-Haenszel, selon que les variables à l'étude soient nominales, à échelles d'intervalle ou dichotomiques.

3.4 COLLECTE DES DONNÉES

En termes de données invoquées, pour chacun de ces sujets, étaient disponibles les résultats de l'Épreuve Groupements obtenus lors de la passation en cinquième secondaire, à la suite de leur choix de programme pour le cégep. Un suivi du

cheminement scolaire de ces étudiants a été fait à l'été 2009, afin d'identifier ceux qui ont eu un cheminement scolaire linéaire (maintien dans le programme initial d'inscription) et ceux pour qui ce cheminement a été sinueux (changement de programme) au collégial. Ainsi, à l'été 2009, une nouvelle passation de l'Épreuve Groupements a été réalisée. De plus, un questionnaire de 52 questions établissant le profil individuel de chaque étudiant a été administré à la même occasion (voir appendice A). Ces données provoquées ont porté plus spécifiquement sur le profil psychosocial de chaque sujet, sur son profil familial, sur ses relations avec ses pairs, sur le statut socio-économique ainsi que sur de nombreuses variables touchant le cheminement scolaire.

La collecte de données s'est déroulée du 25 juin au 26 août 2009. À cette occasion, les sujets ont rempli de nouveau l'Épreuve Groupements et ont répondu au questionnaire présenté au paragraphe précédent. Cet élément longitudinal était important pour recueillir des données probantes sur le cheminement scolaire des étudiants et sur l'état actuel de leur structure identitaire. Pour les joindre, les dernières coordonnées connues des sujets avaient été rendues disponibles par le collège. Dans le plus grand respect de la Loi sur l'accès à l'information, les sujets ont d'abord été avisés par lettre de la tenue de la recherche. Ils ont par la suite été contactés par téléphone. Évidemment, tenter de joindre tous les finissants des cohortes 2004-2005 à 2007-2008 inclusivement n'était pas chose aisée, particulièrement en l'absence de coordonnées récentes. La mortalité expérimentale s'est chiffrée à 80,4 % du bassin potentiel de sujets. Les causes principales : changement d'adresse et de numéro de téléphone, incapacité à joindre le sujet, refus de participation ou *no show* (c'est-à-dire acceptation, prise de rendez-vous et absence lors de la séance prévue de collecte de données). Ainsi, l'aspect longitudinal est intéressant et pertinent, bien qu'il comporte ses limites :

[...] les études longitudinales consistent à recueillir des données auprès d'un même sujet ou d'un même groupe de sujets à plusieurs reprises plus ou moins espacées dans le temps et sur une période relativement longue.[...] Ce type de recherche implique de suivre les sujets et elle rencontre deux exigences importantes : contrôler la perte de sujets (qui déménagent, abandonnent l'école, etc.), ce qu'on appelle la « mortalité expérimentale », et adapter les techniques de mesure et d'observation aux nouveaux comportements qui apparaissent dans le temps. Mais il s'agit de la meilleure manière d'observer une évolution (Van der Maren, 1996, p. 217).

3.4.1 Instruments

Au niveau de l'instrumentation, il importe de préciser l'origine des deux instruments utilisés lors de la collecte des données. Le premier instrument est un questionnaire papier-crayon comportant 52 questions qui a été élaboré pour les besoins de la recherche. Ce questionnaire vise à récolter des données sur le cheminement scolaire (processus de choix de programme, notes, difficultés rencontrées en cours d'études, support des parents) et sur les aspects psychosociaux (statut socio-économique, lieu de résidence, niveau d'études des parents, travail des parents, travail de l'étudiant, relations avec les pairs, relations amoureuses). « Dans le cas particulier des questionnaires, un des aspects importants de cette validité est la formulation des questions. Les chercheurs tendent souvent à utiliser un jargon difficile à comprendre, ce qui touche directement la validité de contenu du questionnaire » (Contandriopoulos et al., 1990, p. 76). Voilà pourquoi, entre autres, un prétest a été réalisé, dans les locaux de l'UQAM, le 15 juin 2009, auprès de 10 sujets, afin de vérifier l'efficacité des directives de passation, de roder la procédure et de vérifier auprès des sujets la validité de contenu du questionnaire.

Le second instrument utilisé, l'Épreuve Groupements, est un instrument de diagnostic destiné à analyser les stratégies de catégorisation qu'emploient les individus dans six domaines d'activités considérés comme représentatifs de l'univers du travail et fait

état de l'organisation identitaire des sujets (Bégin, 1993). Cet instrument diagnostique reproduit l'exercice non conscient de catégorisation auquel se livre l'individu lorsqu'il vit des expériences nouvelles. Les instruments de mesure de l'identité ne sont pas légion et sont axés sur les perceptions des individus, tels les outils psychométriques *My Vocational Situation* (Holland, Daiger, Power, 1980) et *Objective Measure of Ego Identity Status* (OMEIS) (Adams et Marshall, 1996). Or, l'Épreuve Groupements fait appel directement aux opérations de l'esprit, sans passer par les mots et l'évaluation personnelle, pour, en quelque sorte, radiographier la structure identitaire de l'individu. Voilà qui constitue sa force et son unicité.

L'Épreuve Groupements sort des sentiers battus en proposant à l'individu de réaliser une activité, plutôt que de recueillir les renseignements à l'aide d'un questionnaire papier-crayon. Cet outil de diagnostic est constitué de 37 cartes format cartes d'affaires et l'individu doit mettre ensemble ce qui va ensemble selon lui. Une fois cette tâche effectuée, il est invité à inscrire sur une feuille les numéros des cartons qui constituent chaque catégorie ainsi que la justification de leur réunion. Pour arriver à coter un protocole, le professionnel doit être en mesure de reconnaître la stratégie de catégorisation employée pour chaque groupement. Chaque groupement se verra attribuer une cote indiquant la ou les dimension(s) identitaire(s) (la technique, la science, la créativité, le social, le leadership et la routine) et la période de développement à laquelle il appartient (soit les périodes 0, 1, 2 considérées non réflexives et les périodes 3, 4, 5 considérées réflexives).

Seront aussi cotés les groupements présentant des relationnelles analytiques, synthétiques, de même que les activités en régressives et en résiduelles. Afin de faciliter la compréhension, voici un bref rappel de ces termes. Les groupements en relationnelles « analytiques » sont observés lorsque la frontière entre deux dimensions ou plus est brouillée, peu importe la période. Ces groupements sont non réflexifs. Les groupements en relationnelles « synthétiques » sont observés lorsque la

frontière entre deux périodes d'une même dimension est brouillée. Ces groupements sont réflexifs. Les activités en régressives sont obtenues lorsqu'une carte d'une autre dimension se trouve insérée dans un groupement par ailleurs bien construit. Les régressives révèlent l'existence d'une pression négative qui s'exerce sur l'individu. Les activités résiduelles concernent les cartes laissées seules. Certaines sont liées à des formes de déficit identitaire spécifique. Puis, par la suite, l'ensemble du protocole sera évalué de façon globale. Ces concepts sont propres à l'Épreuve Groupements. Ceux apparaissant comme pertinents dans les résultats y seront explicités plus en profondeur.

En termes de validité, cette dernière se définissant « comme la capacité d'un instrument à mesurer le phénomène étudié, c'est-à-dire l'adéquation qui existe entre les variables retenues et le concept théorique à mesurer » (Contandriopoulos et al., 1990, p. 75), il appert que l'Épreuve Groupements réponde à ces critères, tel qu'explicité après :

« Au niveau de la validité de construit de l'épreuve Groupements, c'est-à-dire la capacité de mettre en évidence la nature développementale de la théorie, une étude réalisée par Bégin en 1990 démontre une corrélation de 0,53 (coefficient de contingence: $P < 0,01$, $C(\text{max.}) = 0,81$) entre l'échelle développementale des schèmes catégoriels et celle du développement de la notion de proportion de Noelting (p. 83). Cette étude a été réalisée auprès de 224 sujets québécois des deux sexes, de niveau scolaire variant de la cinquième année primaire jusqu'au doctorat et avait pour but de vérifier que l'épreuve Groupements, mesure bien une variable «développementale» cognitive. » (Staiculescu, 2011, p. 118).

En effet, dans cette étude, Bégin a mis en relation le niveau de réflexivité des sujets de l'étude et leur capacité à saisir la notion de proportion, telle que démontrée par Gérard Noelting avec la théorie de l'équilibration, dont l'exemple le plus éloquent est sans doute celui de la conservation des liquides. L'Épreuve Groupements mesure le degré de construction de l'identité d'un individu à l'aide de six dimensions identitaires

situées sur une échelle développementale à six niveau, soit les périodes 0 à 5. Le niveau de réflexivité se construit, se développe, à l'instar de la notion de proportion. Donc, en termes de validité, l'Épreuve Groupements mesure bien une forme de développement cognitif, car elle peut identifier le degré d'évolution des schèmes de catégorisation employés par les sujets.

Au niveau de la fidélité, l'Épreuve Groupements ne correspond pas à la définition traditionnelle du terme, soit l'aptitude à fournir une mesure constante d'un phénomène constant. Selon la théorie psychogénétique de l'identité, l'identité peut être en constant changement. L'Épreuve Groupements prend donc " un instantané " de la structure identitaire d'un individu et sa cotation permet d'en apprécier l'état, à ce moment. Bien que l'individu ait le sentiment d'être le même, son identité est en constante évolution. Voilà pourquoi des passations de l'Épreuve Groupements, réalisées à différents moments de la vie, ne présenteront pas des résultats constants. En revanche, concernant sa cotation, le concept de fidélité s'applique. En effet, lors de la cotation, dans des contextes et circonstances semblables, peu importe qui interprétera le protocole, des résultats similaires seront obtenus. « L'analyse des productions à l'épreuve Groupements réalisée par des juges bien entraînés a fait ressortir que la fidélité interjuges se situe autour de 90 % d'entente quant à la cote à attribuer aux diverses productions. » (Staiculescu, 2011, p. 117). La fidélité interjuges n'a pas été évaluée pour cette recherche, puisque ce n'en est pas l'objet.

3.5 PROCÉDURE

3.5.1 Équipe de recherche

Lors de la collecte de données réalisée à l'été 2009, une équipe de sept assistantes de recherche a été mise sur pied pour assurer le bon déroulement de l'opération. Au départ, trois assistantes avaient été embauchées pour effectuer le recrutement des participants et la passation des instruments de mesure. Ces assistantes de recherche ont été recrutées à la maîtrise en carriérologie de l'UQAM. L'auteure de la présente recherche a rédigé l'ensemble de la documentation nécessaire à la collecte de données, documentation présentée en annexe (voir appendices A et C à I). Ces documents concernent, pour les sujets : la lettre de sollicitation, le consentement à la participation, un document informatif portant sur les aspects déontologiques de la recherche, la feuille de consigne et de réponse pour la passation de l'Épreuve Groupements et le coupon de participation au tirage. Pour les assistantes de recherche, une déclaration d'honneur, une lettre d'autorisation pour l'utilisation de clés et de locaux à l'intention de l'administration et du personnel de sécurité, un protocole d'appel pour la sollicitation téléphonique et un document indiquant les directives à suivre à chaque séance de collecte de données ont été créés ainsi qu'un gabarit pour la codification des données. Les assistantes de recherche ont élaboré un tableau Excel pour le suivi des appels téléphoniques et ont créé des affiches de direction pour guider les participants vers le bon local. Afin de faciliter la gestion des rendez-vous, un planificateur de réunions en ligne, Doodle, a été mis à contribution. Ce système a permis à tous de saisir les renseignements aisément et de connaître en temps réel le nom et le nombre des participants pour chaque plage-horaire. Ce système a également facilité la confirmation des rendez-vous la veille de la passation.

Dès la première semaine de collecte, il a fallu se rendre à l'évidence : quatre personnes (les trois assistantes de recherche et l'auteure de la recherche) ne suffisaient pas pour atteindre les objectifs de travail. Devant l'ampleur de la tâche, quatre assistantes de recherche (étudiantes de premier cycle universitaire) additionnelles ont été embauchées. À partir de ce moment, les assistantes de recherche de deuxième cycle et l'auteure de la recherche assuraient la passation des instruments de collecte de données alors que les quatre assistantes de premier cycle se concentraient principalement sur la sollicitation téléphonique. Après la fin de la collecte de données, les services de trois des sept assistantes ont été retenus pour réaliser la codification des données.

Dans le cas de la présente recherche, afin de s'assurer de la fidélité de l'instrument et de la mesure, deux professionnels de l'orientation ont coté tous les protocoles. Parfois même trois, certains ayant déjà été cotés par la conseillère d'orientation de l'école secondaire, au moment de la passation de l'Épreuve Groupements en cinquième secondaire. Donc, à cette équipe d'assistantes s'est ajouté un professionnel, un conseiller d'orientation, grand spécialiste de l'Épreuve Groupements, qui a agi à titre d'expert. Il a diligemment revu les cotations de l'ensemble des Épreuves Groupements afin de s'assurer de la fidélité des cotations. Les Épreuves Groupements correspondant à la passation en cinquième secondaire, transmises par le collège privé dont sont issus les sujets, ont été cotées en partie par la conseillère d'orientation en poste et par l'auteure de la présente recherche. Les Épreuves Groupements obtenues en 2009 ont également été cotées par l'auteure de la présente recherche. Tant la conseillère d'orientation en poste à l'école que l'auteure de la recherche utilisent l'Épreuve Groupements de façon régulière dans leur pratique. Un statisticien d'expérience, consulté pour l'occasion, a statué que le recours à un expert comme étalon de mesure pour la cotation constituait en soi une garantie de vérification plus

qu'adéquate et qu'une analyse de la fidélité interjuges devenait superflue, puisque ses cotes primaient.

Pendant cet été de collecte de données, l'auteure de la recherche a participé activement au processus de collecte de données, assurant la coordination de l'équipe et des activités, participant à toutes les étapes à l'exception de la codification des données du questionnaire et des Épreuves Groupements. Lors de l'analyse statistique, l'auteure de la recherche a procédé à une vérification exhaustive de l'ensemble des données codifiées.

3.5.2 Confidentialité

Pour les fins de cette recherche, les renseignements nominaux obtenus l'ont été grâce à la collaboration de la direction et de la conseillère d'orientation d'un collège privé de la région de Montréal, et ce, dans le plus grand respect de l'article 125 de la Loi sur l'accès à l'information. La confidentialité a été respectée : un code a été attribué à chaque cohorte et à chaque sujet, avec comme résultat une désignation alphanumérique. Dès l'acceptation de la participation à la recherche et la prise de rendez-vous, ce code est devenu l'unique mode de désignation des sujets. De plus, en tout temps, la totalité des données a été préservée dans un classeur verrouillé.

Toute l'équipe de recherche s'est engagée à respecter la confidentialité en signant une déclaration d'honneur. Les sujets, pour leur part, ont été mis au courant des mesures prises pour protéger les renseignements personnels. Au niveau du traitement des données, aucun sujet n'est désigné de façon spécifique. Les analyses quantitatives menées excluent cette possibilité.

3.5.3 Recrutement, consentement et participation

Une lettre signée de la direction du collège participant, informant les sujets potentiels du support de la direction au projet de recherche et les encourageant à participer, a été postée au début de juin 2009. Les appels de sollicitation téléphonique ont débuté à la mi-juin. En cas de non-réponse, aucun message n'était laissé. Pour les sujets qui ont accepté de participer à la recherche, un message de confirmation du rendez-vous était laissé la veille de la passation. Pour les sujets potentiels ayant refusé de participer, leur nom était retiré de la liste, afin de s'assurer qu'ils ne seraient plus dérangés.

Une fois sur place, les sujets ont pris connaissance d'un document informatif sur la recherche, signé un formulaire de consentement éclairé relatant les conditions de leur participation et rempli un coupon de tirage. Pour leur participation, les sujets ont chacun reçu 20 \$ et ont participé à un tirage qui a été effectué le 6 septembre 2009. Le gagnant a reçu un iPod Touch d'une valeur de 300 \$.

3.5.4 Sources de mortalité expérimentale

Comme dans toute recherche longitudinale, une importante source de mortalité expérimentale est liée aux déménagements ou aux changements de numéro de téléphone. Dans ce cas, de 11 % à 16 % des numéros de téléphone se sont avérés hors service, selon les cohortes. En outre, les causes varient : il y a eu les sujets potentiels qui ont déménagé à l'extérieur de Montréal, ceux qui travaillaient ou étaient en vacances à l'extérieur de Montréal pour tout l'été, ceux qui n'ont jamais pu être joints, malgré des efforts importants, ceux qui ont refusé de participer et finalement ceux qui ont accepté de participer et qui ne sont pas venus à leur rendez-vous (désignés comme *no show*). Pour remédier à ce phénomène qui a pu être observé dès la première semaine de collecte de données, un appel de confirmation de rendez-vous était fait

chez les sujets ayant accepté de participer à la recherche la veille de la passation prévue. Le taux de présence a augmenté significativement grâce à cette mesure.

De plus, il importe de dire que ce collège privé avait assuré que l'ensemble des élèves constituant le bassin potentiel de sujets avait passé l'Épreuve Groupements en cinquième secondaire. Or, à la suite de la collecte de données, une fois la cotation des protocoles entamée, il est apparu que pour 17 sujets, les Épreuves Groupements de cinquième secondaire manquaient à l'appel. Vérification faite, il s'est avéré que quelques étudiants étaient absents de l'école le jour de la passation. Les autres Épreuves Groupements manquantes proviennent toutes d'élèves du même groupe, une enseignante ayant refusé de faire la passation. L'auteur de cette recherche n'en ayant pas été informée au préalable, ces élèves n'ont pas été exclus du bassin de sujets potentiels. Voilà qui explique que, lors que la passation en cinquième secondaire, 115 sujets sont présents, alors que pour la passation de 2009, 132 sujets constituent l'échantillon.

3.5.5 Conditions de prise de mesures

La collecte de données s'est déroulée dans les locaux de l'UQAM, au pavillon des Sciences de l'éducation, du 25 juin au 26 août 2009. Le local de passation était situé au 3^e étage et pouvait accueillir un maximum de 25 participants. Des plages-horaires étaient offertes en semaine et en fin de semaine, tant en avant-midi, en après-midi que de soir, à des heures variées. Les directives à donner pour se rendre au local changeaient pour les passations de semaine et de fin de semaine, l'accès se faisant par des entrées différentes. À cet effet, des directives claires étaient données lors de la prise de rendez-vous et des affiches de signalisation attendaient les participants aux endroits stratégiques pour les diriger dès l'entrée dans le pavillon. La présence des participants était requise pour une durée d'une heure trente au maximum. Une fois les

instruments de mesure remplis, les participants recevaient 20 \$, signaient un reçu et étaient libres de quitter. Les passations ont été assurées par trois assistantes de 2^e cycle et l'auteur de la recherche. Le matériel était disposé d'avance sur les tables de travail. Les Épreuves Groupements étaient comptées régulièrement pour s'assurer qu'il ne manquait aucune carte.

3.5.6 Limites

En ce qui concerne les limites de la recherche, il faut prendre conscience que certaines limites découlent directement du choix du terrain de recherche. Le fait d'avoir ciblé un collège privé affecte d'ores et déjà la représentativité de l'échantillon en regard du reste de la population des élèves de cinquième secondaire pour les cohortes 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008 de l'ensemble du Québec. En effet, les caractéristiques des élèves de l'ensemble du Québec sont susceptibles de diverger de celles de l'échantillon, ne serait-ce qu'en raison du nombre plus élevé d'élèves fréquentant le secteur public que le secteur privé. Le niveau socio-économique des parents d'élèves du collège privé est également susceptible de différer de celui des parents des élèves de l'ensemble du Québec.

Dans la même veine, le bassin de population cible étant composé en tout et pour tout de 673 sujets potentiels, il était difficile d'envisager de réussir à obtenir un échantillon de grande taille, surtout avec un échantillon de volontaires en contexte de recherche longitudinal. Avec 132 sujets au final, il devient hasardeux d'essayer de généraliser les résultats de cette recherche à l'ensemble de la population du Québec.

De plus, concernant la mortalité expérimentale, les sujets de la cohorte 2004-2005 ont été les plus difficiles à retracer. Les participants de la cohorte 2006-2007 se sont révélés plus ardues à joindre et étaient moins enclins à participer à la suite d'un

premier contact difficile. En effet, une assistante de recherche a tout bonnement décidé de ne pas respecter le protocole de contact, car elle jugeait sa méthode plus appropriée. Par la suite, peu importe la somme d'efforts déployée, les sujets potentiels de cette cohorte se sont montrés plus réservés, distants, voire élusifs. Un canevas de prise de contact avec les sujets potentiels a été soigneusement préparé et rodé, ciblé pour un public jeune, branché et occupé. Le but recherché : que le contact soit sympathique et que la recherche soit présentée de façon attrayante, stimulante, afin de susciter l'intérêt et d'attirer le plus de volontaires possible. Les assistantes de recherche ont toutes reçu une formation les préparant au contact téléphonique et à la gestion des rendez-vous. Malgré cela, l'assistante de recherche responsable des contacts avec la cohorte 2006-2007 a sciemment décidé de mettre de côté le protocole de prise de contact, de même que le canevas. Après une première série d'appels plutôt infructueux, elle a décidé de procéder autrement lors de ses appels téléphoniques subséquents. Des appels très tôt le matin, de même que des messages ou des contacts moralisateurs, ont effarouché de nombreux sujets potentiels et entraîné une vague de refus. Très rapidement, cette personne a été remplacée et peu importe la bonne humeur, la patience et le doigté déployés par la suite, cette cohorte s'est révélée difficile à joindre et est sous-représentée par rapport aux trois autres (31,8 % de participants pour la cohorte 2004-2005, 20,9 % pour la cohorte 2005-2006, 13,8 % pour la cohorte 2006-2007 et 19,2 % pour la cohorte 2007-2008).

Il a été mentionné que pas moins de sept assistantes de recherche ont travaillé à la collecte des données, en sus de l'auteure de la recherche. Bien que le bassin de population n'ait été que de 673 sujets potentiels, l'aspect longitudinal de la recherche a haussé le niveau de difficulté lié à la collecte des données. Retracer et joindre un maximum de sujets potentiels ont nécessité l'investissement de nombreuses ressources. Excluant la préparation des protocoles et des documents, l'embauche et la formation des assistantes de recherche, la collecte des données a nécessité un

investissement à temps plein de l'équipe complète pendant 13 semaines. Pour joindre les sujets potentiels, il a fallu travailler de jour, de soir, de fin de semaine, être disponibles pour des retours d'appels, la confirmation des rendez-vous la veille, et ce, sans relâche. Bref, atteindre un nombre raisonnable de sujets a demandé beaucoup d'efforts, d'énergie et s'est avéré très coûteux en temps et en personnel. Les assistantes de recherche ont dû faire preuve de jugement, d'initiative, de persévérance et d'autonomie pour mener à bien leurs tâches.

La collecte des données a été menée en deux vagues. Dans la première vague de collecte de données (juin et juillet 2009), l'ensemble du processus s'est bien déroulé. Cependant, malgré les efforts déployés – confirmation du rendez-vous par téléphone la veille - pour contrer le phénomène, il y a eu plusieurs *no show* (sujets ne s'étant pas présentés au rendez-vous fixé). Après cette première vague, l'échantillon comptait 118 sujets. Comme cela apparaissait insuffisant, une seconde vague de collecte de données a été amorcée. Pour cette seconde vague de collecte de données, qui s'est déroulée au mois d'août 2009, le recrutement s'est révélé beaucoup plus difficile. L'objectif : tenter de joindre et de reprogrammer les *no show*, puis joindre les gens qui ne l'avaient pas été jusqu'à présent. Un temps et des efforts incalculables ont été déployés. Augmenter le nombre de sujets a été très difficile : nous avons atteint une forme de saturation de la population cible. À un certain moment, il a fallu se rendre à l'évidence : composer sept fois le même numéro de téléphone dans la journée à des moments différents, lorsque cela faisait trois semaines que l'opération était répétée, ne servait plus à rien. La personne n'était tout simplement pas joignable. Entre ceux dont nous avons perdu la trace et les non-joignables, il ne restait plus beaucoup de gens sur les listes. À la fin de la seconde vague de collecte de données, l'échantillon était de 132 sujets. Un mois de travail complet, acharné, pour ajouter 14 sujets. Toutefois, en bout de ligne, la majorité de ceux qui ont été joints ont accepté de participer.

Ensuite, il importe de souligner l'importance des *no show* sur les résultats de la recherche. Tel que mentionné plus haut, de grands efforts ont été déployés pour recruter les volontaires. Il est dommage que ces efforts n'aient pas tous porté fruit, puisque 34 % ($n = 68$) des sujets potentiels qui avaient été joints et avaient accepté de participer à la recherche ne se sont pas présentés à leur rendez-vous. Or, l'objectif initial et certes ambitieux était de recruter 250 volontaires pour composer l'échantillon. L'addition des volontaires et des *no show* totalise 200 sujets, ce qui aurait été nettement plus près de l'objectif de départ et aurait permis l'atteinte d'une meilleure puissance pour les analyses statistiques.

Une autre limite rencontrée touche justement l'analyse statistique des données issues des Épreuves Groupements. Au travers des recherches recensées sur des sujets connexes au cheminement scolaire s'inscrivant dans la perspective psychogénétique de l'identité, il s'est révélé difficile de dégager une quelconque uniformité dans les modes d'analyse des protocoles. Chaque auteur a organisé et analysé de manière fort différente ses données, cherchant la meilleure façon de faire parler ses résultats. Les liens entre les résultats issus des recherches des dernières années sont donc ardu à tisser.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre seront abordés les analyses statistiques effectuées et les résultats obtenus. Une première partie abordera la description de l'échantillon. Des comparaisons avec le bassin de population cible et la population des étudiants fréquentant les cégeps du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), pour les mêmes cohortes, seront mises de l'avant. Une deuxième section sera consacrée à l'analyse des résultats issus des variables psychosociales et des variables liées au cheminement scolaire. Puis, en troisième lieu, seront abordés les résultats obtenus à l'aide de l'Épreuve Groupements.

4.1 STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Afin de bien situer l'échantillon, une description de l'ensemble de la population des étudiants québécois admis au cégep par le biais du SRAM pour les cohortes correspondantes sera contrastée avec la description du bassin de population d'où provient l'échantillon. L'ensemble de la population des étudiants lors de leur admission au cégep, dans les cégeps participants au SRAM, pour les mêmes cohortes que l'échantillon, est réparti comme suit (tableau 4.1) :

Tableau 4.1
Répartition des étudiants lors de leur admission au cégep selon leur cohorte

Cohorte	Genre				Total
	Féminin		Masculin		
	N	%	N	%	
2004-2005	27 016	58 %	19 591	42,03 %	46 607
2005-2006	30 300	57,70 %	22 210	42,29 %	52 510
2006-2007	32 853	57,52 %	24 260	42,47 %	57 113
2007-2008	33 887	57,75 %	24 789	42,25 %	58 676
Total	124 056		90 850		214 906

(Rapports annuels du SRAM, éditions 2004-2005 à 2007-2008)

Le bassin de population cible, issu de quatre cohortes du collège privé de la région de Montréal, est constitué de 673 sujets potentiels, répartis comme suit (tableau 4.2) :

Tableau 4.2
Répartition du bassin de population cible selon les cohortes et le genre

Cohorte	Genre				Total
	Féminin		Masculin		
	N	%	N	%	
2004-2005	32	37,6 %	53	62,4 %	85
2005-2006	60	33 %	122	67 %	182
2006-2007	75	36,9 %	128	63,1 %	203
2007-2008	78	38,4 %	125	61,6 %	203
Total	245		428		673

Il est pertinent de noter que la représentativité des genres est fort différente dans le collège privé dont sont issus les sujets (tableau 4.2) que dans l'ensemble de la population ayant fréquenté le cégep de 2004 à 2008 (tableau 4.1). Pour fins de comparaison, voici les mêmes données issues de l'échantillon, constitué de 132 sujets (tableau 4.3) :

Tableau 4.3
Répartition de l'échantillon selon les cohortes et le genre

Cohorte	Genre				Total
	Féminin		Masculin		
	N	%	N	%	
2004-2005	16	61,50 %	10	38,50 %	26
2005-2006	16	39,00 %	25	61,00 %	41
2006-2007	12	46,20 %	14	53,80 %	26
2007-2008	24	61,50 %	15	38,50 %	39
Total	68		64		132

Force est de constater que ce collège privé est fréquenté en majeure partie par des garçons, tel que l'indiquent les données des quatre cohortes du bassin de population, au tableau 4.2. En revanche, l'échantillon est composé à 51,5 % de filles et à 48,5 % de garçons. Les deux genres sont donc dûment représentés. Les proportions filles-garçons de l'échantillon diffèrent à la fois de celles du bassin de population et de celles de la population admise aux cégeps du SRAM pour ces mêmes cohortes. En effet, nous pouvons observer parmi la population cible une proportion moyenne de 36,5 % de filles pour 63,5 % de garçons. Or, dans l'ensemble de la population québécoise admise dans les cégeps régis par le SRAM, pour les mêmes cohortes, lors

de leur entrée au cégep, la proportion de filles passe à 58 % et celle des garçons à 42 %.

Toujours dans l'optique d'établir si l'échantillon de 132 sujets est représentatif de la population des étudiants de cégep, le tableau 4.4 montre la répartition des étudiants selon les établissements choisis. Les résultats montrent qu'entre l'échantillon et le bassin de population, il y a cohérence et constance dans les établissements choisis. Les plus populaires sont, en ordre alphabétique, André-Grasset, Dawson, Jean-de-Brébeuf, Maisonneuve et Marianopolis. À noter : trois institutions sont privées (André-Grasset, Jean-de-Brébeuf et Marianopolis) et deux dispensent leur enseignement en anglais (Dawson et Marianopolis). Deux différences sont notables entre le bassin de population et l'échantillon : dans le bassin de population cible, 15 % des étudiants ont choisi de fréquenter le collège André-Grasset, alors qu'un quart des étudiants de l'échantillon a choisi le même collège. Idem pour le cégep Vanier, où 5 % du bassin de population cible ont choisi de fréquenter cette institution, alors qu'aucun volontaire ne l'a fait. Étant donné le nombre plus élevé d'institutions collégiales publiques que d'institutions collégiales privées dans la région de Montréal, il est possible de constater que les étudiants issus d'écoles privées au secondaire ont tendance à privilégier davantage une éducation collégiale au privé que l'ensemble de la population collégiale du Québec.

Le tableau 4.4 rend compte de la répartition des effectifs du collège participant selon les établissements d'enseignement les plus populaires choisis à la suite de leurs études secondaires. Les établissements mentionnés ci-bas constituent la liste des autres établissements d'enseignement choisis qui ont accueilli respectivement moins de 1 % de la clientèle du collège participant à la suite de leurs études secondaires.

- Académie de coiffure Gandini
- Cégep de Sherbrooke
- Centre de formation professionnelle Fierbourg
- Champlain College
- Collège LaSalle
- Collège Rosemont
- Conservatoire Lasalle
- École nationale du meuble et de l'ébénisterie
- Georgian College (Ontario)
- Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
- Kent School (États-Unis)
- Lawrenceville (États-Unis)
- Lower Canada College
- École des métiers de la construction de Montréal
- École des métiers motorisés de Montréal
- Rydal Penrhos (Royaume-Uni)

Tableau 4.4
Répartition des sujets du bassin de population et de l'échantillon selon les établissements d'enseignement choisis pour effectuer leurs études collégiales

Institution	Bassin de population (n = 673)					Échantillon (n = 132)				
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Total	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Total
Ahuntsic	0	3	3	5	11 (1,63 %)	0	0	0	2	2 (1,52 %)
André-Grasset	9	59	31	8	107 (15,90 %)	4	18	10	1	33 (25 %)
André-Laurendeau	2	7	7	6	22 (3,27 %)	0	3	1	0	4 (3,03 %)
Bois-de-Boulogne	6	4	9	7	26 (3,86 %)	2	1	0	2	5 (3,79 %)
Brébeuf (Jean-de-)	10	21	17	35	83 (12,33 %)	4	3	2	6	15 (11,36 %)
Dawson	12	18	20	24	74 (11 %)	2	2	3	5	12 (9,09 %)
Édouard-Montpetit	4	1	1	1	7 (1,04 %)	1	1	0	1	3 (2,27 %)
Gérald-Godin	0	1	1	7	9 (1,34 %)	0	1	0	3	4 (3,03 %)
John Abbot College	1	5	3	3	12 (1,78 %)	0	2	2	0	4 (3,03 %)
Maisonneuve	16	15	26	22	79 (11,74 %)	6	1	0	6	13 (9,84 %)
Marcellines	0	0	1	0	1 (0,15 %)	0	0	1	1	2 (1,52 %)
Marianopolis	9	17	33	13	72 (10,70 %)	5	5	2	5	17 (12,88 %)
Marie-Victorin	0	1	1	2	4 (0,59 %)	0	1	0	1	2 (1,52 %)
Montmorency	1	1	5	4	11 (1,63 %)	0	0	0	0	0 %
Saint-Laurent	3	12	8	30	53 (7,88 %)	0	1	1	4	6 (4,55 %)
Vanier	3	3	17	12	35 (5,20 %)	0	0	0	1	1 (0,76 %)
Vieux-Montréal	5	5	9	12	31 (4,61 %)	2	2	2	1	7 (5,3 %)

Nota bene : Dans le bassin de population cible, N = 666. Il manque sept données, ces étudiants n'ayant pas communiqué leurs intentions au collège participant.

Dans les pages qui suivent, les résultats présentés porteront principalement sur le maintien ou le changement de programme, mis en relation avec certaines variables descriptives. Le tableau 4.5 représente la distribution des participants en fonction de

leur cohorte lors des études secondaires et du changement ou maintien de programme lors de leurs études collégiales. Il appert que 25,76 % des étudiants ont changé de programme, ce qui est inférieur aux statistiques rapportées par le MEQ (2004a), qui annonçaient 36 % de changements de programme. Cependant, le cheminement scolaire des étudiants de la cohorte 2006-2007 semble différent de celui des trois autres cohortes, la proportion de changements étant plus élevée (42,31 %), quoique non significative ($\chi^2 = 7,74$ $p = 0,52$).

Tableau 4.5

Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la cohorte lors des études secondaires

Cohortes	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
2004-2005	10 (38,46 %)	16 (61,54 %)	26 (19,70 %)
2005-2006	7 (17,07 %)	34 (82,93 %)	41 (31,06 %)
2006-2007	11 (42,31 %)	15 (57,69 %)	26 (19,70 %)
2007-2008	6 (15,38 %)	33 (84,62 %)	39 (29,55 %)
Total	34 (25,76 %)	98 (74,24 %)	N = 132

Le tableau 4.6 représente la relation entre la variable « Genre » et la variable « Changement de programme au cours des études collégiales ». Les filles sont légèrement plus représentées dans l'échantillon (51,52 %) que les garçons et elles changent un peu plus de programme que ces derniers, dans une proportion de 4,5 %. Bien que non significatif ($\chi^2 = 0,35$ $p = 0,55$), ce résultat illustre la différence en termes de changement de programme entre les filles et les garçons de cet échantillon

et les incidences observées dans la population en général, où les garçons présentent des parcours scolaires nettement plus sinueux que les filles.

Tableau 4.6
Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du genre

Genre	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Féminin</i>	19 (27,94 %)	49 (72,06 %)	68 (51,52 %)
<i>Masculin</i>	15 (23,44 %)	49 (76,56 %)	64 (48,48 %)
Total	34 (25,76 %)	98 (74,24 %)	N = 132

À la page suivante, le tableau 4.7 illustre comment le nombre de sessions d'inscription au cégep varie significativement selon que les étudiants ont changé de programme ou non. En effet, 38,23 % de ceux qui ont changé de programme rapportent avoir pris plus de 4 sessions pour compléter leurs études collégiales. C'est grâce au test non paramétrique de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants que la signification de cette relation a été établie ($p < 0,10$).

Tableau 4.7

Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du nombre de sessions d'inscription durant la totalité de la scolarité

Nombre de sessions d'inscription	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
2	6 (17,64 %)	25 (25,51 %)	31 (23,48 %)
3	2 (5,88 %)	2 (2,04 %)	4 (3,03 %)
4	13 (38,23 %)	49 (50 %)	62 (46,97 %)
5	6 (17,64 %)	12 (12,24 %)	18 (13,64 %)
6	7 (20,59 %)	9 (9,18 %)	16 (12,12 %)
7	0 (0 %)	1 (1,02 %)	1 (0,76 %)
Total	34	98	N = 132

Le tableau 4.8 illustre la relation significative ($\chi^2 = 6,31$ $p < 0,05$) entre la famille du programme d'études, qui se décline entre les programme de sciences pures, de sciences humaines, autres (arts et programmes spéciaux), et le fait que les étudiants aient ou non changé de programme au cours de leurs études collégiales. Il appert clairement que les étudiants de la famille *Autres* (incluant arts et programmes spéciaux – tels les double-dec) changent significativement moins de programme que les étudiants des deux autres familles.

Tableau 4.8
Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la famille de programmes (n = 132)

Famille de programmes	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Sciences pures</i>	18 (36,73 %)	31 (63,27 %)	49 (37,12 %)
<i>Sciences humaines</i>	13 (23,21 %)	43 (76,79 %)	56 (42,42 %)
<i>Autres (regroupant arts et programmes spéciaux)</i>	3 (11,11 %)	24 (88,88 %)	27 (17,42 %)
<i>Total</i>	34 (25,76 %)	98 (74,24 %)	N = 132

Pour terminer cette section, les familles de programmes seront présentées, car elles évoluent dans les choix de programmes lors des changements. Le tableau 4.9 illustre le lien entre le changement de programme au cours des études collégiales et la famille de programmes lors du premier choix d'études. La relation avec la famille de programmes « Sciences » est significative pour le test du khi² (khi² = 4,91 p = 0,03), ce qui signifie que les étudiants inscrits aux programmes en sciences (tous programmes confondus) changent davantage que ceux qui sont inscrits aux autres programmes (incluant sciences humaines, lettres, arts et autres).

Tableau 4.9
Changement de programme au cours des études collégiales en fonction des familles
de programmes lors du premier choix

Famille de programmes lors du premier choix	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Autres</i>	16 (47,06 %)	67 (68,37 %)	83
<i>Sciences</i>	18 (52,94 %)	31 (31,63 %)	49
Total	34	98	N = 132

Le Tableau 4.10 montre la répartition des étudiants selon les familles regroupées de programmes lors de leur choix initial (premier choix) et lors de leur deuxième choix de programme, à la suite du changement. Parmi ceux qui ont changé au moins une fois de programme, 78 % de ceux qui ont choisi la famille Sciences au premier choix ont changé pour la famille Autres (sciences humaines, lettres, arts et autres) au deuxième choix; 75 % de ceux qui ont choisi la famille Autres au premier choix sont restés dans la famille Autres au deuxième choix. En somme, bien que les résultats soient non significatifs, il est possible de constater qu'il y a nettement moins de changements de programme dans la grande famille regroupant les programmes collégiaux de sciences humaines, lettres, arts et autres.

Tableau 4.10

Changement de programme au cours des études collégiales en fonction de la famille de programmes choisie lors du premier et du deuxième choix

Famille de programmes lors du deuxième choix	Famille de programmes lors du premier choix pour ceux qui ont effectué un changement		Total
	Autres	Sciences	
Autres	12 (75 %)	4 (25 %)	16 (47,06 %)
Sciences	14 (77,78 %)	4 (22,22 %)	18 (52,94 %)
Total	26	8	N = 34

De plus, en complément d'information, parmi les 34 étudiants de l'échantillon ayant changé de programme, cinq d'entre eux ont effectué un second changement de programme au cours de leurs études collégiales. Chez ces derniers, les trois en provenance de programmes de la famille Autres ont effectué leur troisième choix de programme dans la même famille. Pour les deux provenant de la famille Sciences, un est demeuré dans la même famille, alors que le second s'est dirigé vers un programme de la famille Autres.

4.2 VARIABLES PSYCHOSOCIALES ET CHEMINEMENT SCOLAIRE

Dans cette section, seules les variables psychosociales et en lien avec le cheminement scolaire, en relation avec le maintien ou le changement de programme, et qui se sont avérées significatives seront présentées en détail. Toujours en relation avec le maintien ou le changement de programme, les variables psychosociales qui ont été étudiées et se sont révélées non significatives sont les suivantes :

- intégration au marché du travail après les études secondaires;

- raison citée pour effectuer un choix de programme lors de la première session d'inscription au cégep;
- types de diplômes obtenus (dec préuniversitaire, dec technique, double-dec);
- fréquentation subséquente d'une université;
- nombre d'heures de travail par semaine;
- type d'horaire pour un emploi rémunéré;
- sources d'influence sur l'étudiant (parents, conjoint, amis);
- niveau d'études du père;
- niveau d'études de la mère;
- soutien et encouragement des parents;
- encadrement et supervision des parents.

Par contre, les éléments suivants s'avèrent significatifs. Il appert que les notes obtenues lors de la première session et des sessions subséquentes au cégep aient une incidence sur le maintien ou le changement de programme.

Tableau 4.11, à la page suivante, illustre la relation entre le changement de programme au cours des études collégiales et la qualité des notes scolaires obtenues durant la première session par rapport aux sessions suivantes.

Tableau 4.11

Changement de programme au cours des études collégiales selon les notes en classe lors de la première session et des sessions subséquentes (n = 132)

Sessions	Notes	Changement de programme		Total
		Oui	Non	
<i>Première session</i> ***/*	Excellentes (90 %)	1 (2,94 %)	14 (14,29 %)	15 (11,36 %)
	Très bonnes (80 %)	9 (24,47 %)	42 (42,86 %)	51 (38,64 %)
	Bonnes (70 %)	16 (47,06 %)	27 (27,55 %)	43 (32,58 %)
	Passables (60 %)	5 (14,71 %)	14 (14,29 %)	19 (14,39 %)
	Mauvaises (50 %)	3 (8,82 %)	1 (1,02 %)	4 (3,03 %)
<i>Sessions subséquentes</i> ***				
	Excellentes (90 %)	5 (14,71 %)	15 (15,31 %)	20 (15,15 %)
	Très bonnes (80 %)	16 (47,06 %)	40 (40,82 %)	56 (42,42 %)
	Bonnes (70 %)	4 (11,76 %)	34 (34,69 %)	38 (28,79 %)
	Passables (60 %)	7 (20,59 %)	8 (8,16 %)	15 (11,36 %)
	Mauvaises (50 %)	2 (5,88 %)	1 (1,02 %)	3 (2,27 %)

***Test du χ^2 significatif à $p < 0,05$

****Test non paramétrique de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants significatif à $p < 0,05$

Il s'ensuit que le lien entre la présence de changement de programme et les notes à la première session au collégial s'avère significatif, et ce, à $p < 0,05$ pour deux tests statistiques distincts : le test du χ^2 et le test non paramétrique de Mann-Whitney

pour deux échantillons indépendants. Le lien entre la présence de changement de programme et les notes obtenues après la première session collégiale est également significatif, mais uniquement pour le test de χ^2 .

Parmi les types de difficultés rencontrées que les sujets ont rapporté avoir vécues au cours de leurs études collégiales, seule la variable drogue s'est révélée significative.

À la page suivante, le tableau 4.12 fait état du pourcentage de variation de présence d'une difficulté chez les étudiants collégiaux en fonction du changement de programme et de la nature des difficultés qu'ils ont rencontrées au cours de leurs études. Selon les résultats obtenus, uniquement la variable « Drogue » est significative ($\chi^2 = 5,84$, $p = 0,02$). En effet, 53,85 % des sujets ayant changé de programme déclarent avoir eu des difficultés liées à la drogue au cours de leurs études collégiales. Cependant, les autres variables exposées, c'est-à-dire « troubles de comportement », « influence négative des pairs » et « manque de motivation/d'intérêt », bien que non significatives, peuvent présenter des pistes de réflexion intéressantes.

Pour la variable troubles de comportement, chez les 34 sujets ayant effectué au moins un changement de programme, la répartition est polarisée : aucun d'entre eux n'a déclaré avoir de troubles de comportement. Il est à noter que pour cette variable, à cause des petits nombres, le test de Fischer a été utilisé et qu'il s'est révélé non significatif. L'influence négative des pairs est présente chez 41,67 % des étudiants qui ont changé de programme alors que le manque de motivation et d'intérêt est présent à 30,14 % chez ces derniers.

Tableau 4.12

Changement de programme au cours des études collégiales selon le type de difficultés rencontrées en cours d'études (n = 131)

Type de difficultés évoquées par l'étudiant	Difficulté rencontrée	Changement de programme		Total
		Oui	Non	N = 131
Troubles de comportement	Oui	0 (0 %)	5 (100 %)	5 (3,82 %)
	Non	34 (26,98 %)	92 (73,02 %)	126 (96,18 %)
Drogue***	Oui	7 (53,85 %)	6 (46,15 %)	13 (9,92 %)
	Non	27 (22,88 %)	91 (77,12 %)	118 (90,08 %)
Influence négative des pairs	Oui	5 (41,67 %)	7 (58,33 %)	12 (9,16 %)
	Non	29 (24,37 %)	90 (75,63 %)	119 (90,84 %)
Manque de motivation/d'intérêt	Oui	22 (30,14 %)	51 (69,86 %)	73 (55,73 %)
	Non	12 (20,69 %)	46 (79,31 %)	58 (44,27 %)

***Test de χ^2 significatif à $p < 0,05$

Parmi les types de difficultés évoquées par l'étudiant, les variables « troubles de l'humeur », « difficultés d'apprentissage », « troubles de la personnalité », « absentéisme », « délinquance », « difficultés familiales », « difficultés économiques », « activités sociales/sportives/loisirs empiétant sur les études », « enseignement déficient ou inapproprié », « autres difficultés », de même

« qu'aucune difficulté » ont été étudiées et les résultats obtenus aux analyses sont non significatifs.

Concernant le support financier et matériel de la part des parents (tableau 4.13), un regroupement en deux catégories a été fait en ce qui a trait au support financier et matériel des parents (aucun/faible/moyen versus très fort). Il s'est avéré que le regroupement « très fort » est significatif lorsqu'il est mis en relation avec la présence ou l'absence de changement de programme au cours des études collégiales, comme illustré dans le tableau 4.13. Ce lien est significatif à $p < 0,10$ pour le χ^2 et pour le test du rapport de vraisemblance. En fait, cela signifie que plus le support financier et matériel offert au cours des études collégiales est élevé, pour cet échantillon, plus les sujets ont changé de programme. Voilà un élément surprenant. Cependant, après réflexion, une hypothèse voit le jour. Prenons pour point de départ la provenance des sujets de l'échantillon, soit des élèves d'un collège privé dont les parents sont en grande majorité à l'aise financièrement. Serait-il plausible que les étudiants dont les parents offrent un support financier et matériel très important, une fois rendus au cégep, aient davantage le loisir, la liberté de changer de programme que ceux qui reçoivent un support financier et matériel moindre ou inexistant ? Nonobstant les raisons pour lesquelles ces étudiants changent de programme, il savent qu'ils peuvent compter sur l'aide financière et matérielle de leurs parents. Conséquemment, allonger le parcours scolaire ne semble pas leur poser trop de difficultés au niveau financier. Par contre, pour ceux dont le niveau de support financier et matériel est moindre ou inexistant, il est possible qu'un changement de programme, impliquant forcément une prolongation du parcours scolaire, s'avère trop onéreux. En revanche, le soutien/les encouragements et l'encadrement/la supervision offerte par les parents ne se sont pas avérés significatifs en regard du changement de programme.

Tableau 4.13

Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du support financier et matériel des parents regroupé en deux catégories (n = 131)

Niveau du support financier et matériel des parents regroupé	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Aucun/Faible/Moyen</i>	2 (5,88 %)	17 (17,5 %)	19 (14,39 %)
<i>Très fort</i> */*****	32 (94,12 %)	80 (82,47 %)	112 (85,85 %)
	34	97	N = 131

*Significatif à $p < 0,10$ pour le χ^2

***** Significatif à $p < 0,10$ pour le test du rapport de vraisemblance

Le tableau 4.14 représente la relation significative qui lie la présence de changement de programme au cours des études collégiales au niveau socio-économique de la mère. Cette relation s'est avérée significative en regard du test du χ^2 ($p < 0,10$) et du test non paramétrique de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants ($p < 0,05$).

Tableau 4.14
 Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du niveau socio-économique de la mère

Niveau socio-économique de la mère	Changement de programme		<i>Total</i>
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Faible</i>	2 (5,88 %)	10 (10,31 %)	12 (9,16 %)
<i>Moyen</i>	10 (29,41 %)	47 (48,45 %)	57 (43,51 %)
<i>Élevé</i>	17 (50,0 %)	34 (35,05 %)	51 (38,93 %)
<i>Très élevé</i>	5 (14,71 %)	6 (6,19 %)	11 (8,40 %)
<i>Total</i>	34 (25,4 %)	97 (74,6 %)	N = 131 (1 donnée manquante)

**** Test non paramétrique de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants significatif à $p < 0,05$

Dans ce tableau, il apparaît important de noter le fort pourcentage d'étudiants (50 %) ayant effectué un changement de programme dont la mère a un niveau socio-économique élevé. Ce résultat peut suivre la même logique que celui présenté au tableau précédent. Il est possible que les étudiants dont la mère a un niveau socio-économique élevé aient à leur disposition plus de ressources financières et qu'un changement de programme n'ait aucune incidence négative sur leur vie. Dans ce cas-ci, l'aisance financière de la mère permettrait une plus grande liberté au niveau du cheminement scolaire. Il est intéressant de constater ici que c'est le niveau socio-économique de la mère et non celui du père qui s'avère significatif.

Le Tableau 4.15 illustre la relation significative entre la présence ou l'absence de changement de programme au cours des études collégiales et le niveau socio-économique de la mère, regroupé en deux niveaux : faible/moyen et élevé/très élevé. Cette corrélation est significative pour le test du χ^2 ($p < 0,05$) et pour le test du rapport de vraisemblance ($p < 0,05$).

Tableau 4.15
Changement de programme au cours des études collégiales en fonction du niveau socio-économique de la mère regroupé en deux catégories (n = 131)

Niveau socio-économique de la mère regroupé	Changement de programme		Total
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	
<i>Faible/Moyen</i>	12 (35,30 %)	57 (58,76 %)	69 (52,67 %)
<i>Élevé/Très élevé</i> ***/*	22 (64,70 %)	40 (41,24 %)	62 (47,33 %)

***Significatif à $p < 0,05$ pour le χ^2

**** Significatif à $p < 0,05$ pour le test du rapport de vraisemblance

Les résultats obtenus ici renforcent ceux présentés au tableau précédent. Les étudiants dont la mère a un niveau socio-économique élevé ou très élevé changent significativement plus de programme (64,70 %) que ceux dont la mère a un niveau socio-économique faible ou moyen (35,30 %).

4.3 STRUCTURE IDENTITAIRE

Dans cette partie du chapitre IV sont présentés les résultats en lien avec les analyses statistiques effectuées grâce aux données extraites des protocoles des Épreuves Groupements pour les deux temps de passation. Toutefois, avant de présenter les résultats des analyses statistiques, il est important de mentionner que de nombreuses analyses statistiques ont été réalisées sans pour autant dégager de résultats probants.

Après avoir épuisé les possibilités soulevées par l'auteure de la présente recherche, nous nous sommes tournés vers ce qui avait déjà été fait. Parmi ces analyses effectuées, les taxinomies pour fins d'analyse proposées par Bégin, Lauzon (difficilement reproductibles) et Bolduc n'ont pas généré d'éléments significatifs. Toutefois, d'autres taxinomies, telles celles proposées par Ladouceur, Théberge et Poupart, ont permis d'identifier des relations significatives entre les Épreuves Groupements et les variables liées au statut socio-économique et au cheminement scolaire. De rares éléments ont pu ainsi être mis clairement en relation avec le maintien ou le changement de programme. Lauzon, Bolduc, Ladouceur, Théberge et Poupart ont tous employé des méthodes différentes d'analyse des données issues des Épreuves Groupements dans leur rapport d'activités dirigées (maîtrise en éducation ou en carriérologie de l'UQAM). Pour ce faire, chacun a développé sa propre façon de procéder, créant ainsi de nombreuses taxinomies selon lesquelles les données peuvent être classées et analysées.

L'analyse du maintien ou du changement de programme en fonction de certaines cartes spécifiques laissées en résiduelles à l'Épreuve Groupements, effectuée pour les deux temps de passation, s'est avérée non significative. En effet, selon Ross et Bégin (2008), certaines cartes, lorsque laissées seules dans un protocole, auraient une signification particulière et influenceraient l'identité. Certaines touchent par exemple les difficultés liées à l'organisation au quotidien, à la procrastination, à la transgression des règles sociales, ce qui aurait pu avoir une incidence sur le cheminement scolaire.

De même, l'analyse du maintien ou du changement de programme en fonction des relationnelles analytiques liées aux dimensions Social, Technique et Routine, effectuée pour les deux temps de passation, s'est également révélée non significative. Lorsque l'Épreuve Groupements est utilisée en clinique, la présence de ces relationnelles analytiques correspondent souvent à des déficits spécifiques dans la

structure identitaire des individus, déficits qui sont susceptibles de générer des difficultés dans les relations avec les autres, au niveau de l'engagement, de l'organisation et de la constance dans l'exécution des tâches du quotidien et de la difficulté non pas à prendre, mais à arrêter et maintenir des décisions. Malheureusement, cette piste, en relation directe avec la seconde question de recherche, s'est avérée non concluante.

Une régressive apparaît lorsqu'une carte est placée dans un groupement appartenant à une dimension par ailleurs bien construite. Selon Ross et Bégin (2008), les régressives révèlent une pression négative qui est exercée sur le système cognitif de l'individu. Certaines cartes, lorsque placées en régressives, ont des significations particulières, tout comme les cartes laissées en résiduelles. Au niveau du nombre de cartes en placées en régressives, du nombre de cartes laissées en résiduelles, et de la présence, dans les protocoles, de groupements correspondant habituellement à une tendance à la procrastination ou à une carence affective, pour les deux temps de passation, aucune relation significative n'a pu être observée avec le maintien et le changement de programme.

Le Tableau 4.16 montre la répartition des sujets selon le nombre de cartes non-réflexives retrouvées dans leur protocole, et ce, pour les deux temps de passation. En secondaire 5, les pourcentages ne diffèrent pas beaucoup, à l'exception de ceux qui ont un nombre extrêmement élevé de cartes non-réflexives. En effet, 16,7 % de ceux qui ont changé de programme ont plus de 31 cartes non-réflexives dans leur protocole, alors parmi ceux qui se sont maintenus dans leur programme d'études, ce chiffre s'élève à 7,1 %. Une note: la dernière ligne du tableau 4.17 stipule que chez ces sujets, de 31 à 40 cartes était non-réflexives. Or, l'Épreuve Groupements compte 37 cartes. Cela s'explique par le fait que certains sujets réutilisent à plusieurs reprises la même carte. Cela se voit surtout chez les sujets ayant de la difficulté à catégoriser.

En 2009, une donnée est intéressante: chez ceux qui ont un nombre relativement bas de cartes non-réflexives (1 à 10), le pourcentage de sujets qui ne changent pas de programme est plus élevé (37, 6 %) que chez ceux qui ont changé de programme (23,3 %). Cela peut donner une indication à l'effet que les sujets ayant moins de cartes non-réflexives dans leur protocole (et par conséquent, une identité mieux structurée) ont tendance à moins changer de programme.

Tableau 4.16

Nombre de cartes non réflexives en fonction du maintien ou du changement de programme pour les deux temps de passation de l'Épreuve Groupements

	Temps							
	Sec. 5 (N = 115)				2009 (N = 132)			
	Changement de programme				Changement de programme			
	Oui		Non		Oui		Non	
Nombre de cartes non-réflexives	N	%	N	%	N	%	N	%
0	0	0	1	1,2	0	0	4	4,7
1-10	9	30,0	33	33,8	7	23,3	32	37,6
11-20	10	33,3	30	35,3	13	43,3	29	34,1
21-30	6	20,0	15	17,6	8	26,7	17	20,0
31-40	5	16,7	6	7,1	2	6,7	3	3,5

Le tableau 4.16 est inspiré de la méthode de taxinomie de Thériage (2006).

Le tableau 4.17 illustre le classement des sujets selon les groupements de cartes. Le groupe 1 réunit les sujets dont le nombre de groupements constitués en période 3 et en période 4 est supérieur à la somme du nombre des groupements en relationnelles analytiques et synthétiques, du nombre de groupements en périodes 0, 1 et 2 et dont le nombre de résiduelles est inférieur ou égal à 1. En somme, les sujets faisant partie du groupe 1 ont une structure identitaire équilibrée. En revanche, les sujets faisant partie du groupe 0 présentent une structure identitaire en déséquilibre, le nombre de groupements non réflexifs ou créant de l'instabilité (relationnelles analytiques et

synthétiques, groupements en périodes 0, 1 et 2 et résiduelles) excédant le nombre de groupements constitués en périodes 3 et 4. Ce résultat est non significatif (sec. 5 : $\chi^2 = 1,73$, $p = 0,19$ et 2009: $\chi^2 = 0,54$, $p = 0,46$). Cependant, il est à noter que, changement de programme ou non, une grande majorité des sujets présente une structure identitaire en déséquilibre.

Tableau 4.17

Classement selon les groupements en fonction du maintien ou du changement de programme pour les deux temps de passation de l'Épreuve Groupements

	Temps							
	Sec. 5 (N = 115)				2009 (N = 132)			
	Changement de programme				Changement de programme			
	Oui		Non		Oui		Non	
Classement selon les groupements	N	%	N	%	N	%	N	%
Groupe 0	23	76,7	54	63,5	25	73,5	78	79,6
Groupe 1	7	23,3	31	36,5	9	26,5	20	20,4

Le tableau 4.17 est inspiré de la méthode de taxinomie de Poupart (2003).

Par ailleurs, Poupart (2003) a établi une autre classification des sujets en fonction du pourcentage de cartes réflexives et du nombre de résiduelles par protocole. La règle de classification est la suivante:

- 4 = si le % de cartes réflexives (cartes en niveaux 3 et 4, relationnelles synthétiques) est supérieur ou égal à 70 % et le nombre de cartes en résiduelles est inférieur à 5;
- 3 = si le % de cartes réflexives (cartes en niveaux 3 et 4, relationnelles synthétiques) est supérieur ou égal à 55 % et le nombre de cartes en résiduelles est inférieur à 5;
- 2 = si le % de cartes réflexives (cartes en niveaux 3 et 4, relationnelles synthétiques) est supérieur ou égal à 35 % et le nombre de cartes en résiduelles est inférieur à 8;

1 = si le % de cartes réflexives (cartes en niveaux 3 et 4, relationnelles synthétiques) est inférieur à 35 % et le nombre de cartes en résiduelles est inférieur à 8;

0 = si le nombre de cartes en résiduelles est supérieur à 10.

À cela, nous avons dû ajouter un niveau -1, car, respectivement, 8 sujets à la passation de secondaire 5 et 9 sujets à la passation de 2009 n'entraient pas dans les catégories existantes. En fait, ces sujets affichaient à la fois un pourcentage élevé de cartes réflexives (plus de 70 %) et un nombre élevé de cartes laissées en résiduelles (plus de 10). Ces sujets semblent présenter à la fois une identité structurée et réflexive et avoir de la difficulté à faire des liens en raison du nombre élevé de cartes laissées seules. Bref, ils arborent un profil inhabituel.

Le tableau 4.18 illustre la répartition des sujets selon cette taxinomie.

Tableau 4.18

Classement des sujets selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles pour les deux temps de passation

Classement selon % de cartes réflexives et nombre de cartes en résiduelles	Temps			
	Sec. 5		2009	
	N	%	N	%
-1	8	7,0	9	6,8
0	11	9,6	9	6,8
1	18	15,7	32	24,2
2	17	14,8	20	15,2
3	17	14,8	19	14,4
4	44	38,3	43	32,6

Et maintenant, la répartition de l'échantillon, selon la même taxinomie est présentée en ajoutant le maintien et le changement de programme (tableau 4.19).

Tableau 4.19

Classement des sujets selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles pour les deux temps de passation en relation avec le changement de programme

	Temps							
	Sec. 5 (n = 115)				2009 (n = 132)			
	Changement de programme				Changement de programme			
	Oui		Non		Oui		Non	
Classement selon % de cartes réflexives et nombre de cartes en résiduelles	N	%	N	%	N	%	N	%
-1	2	6,7	6	7,1	1	2,9	8	8,2
0	2	6,7	9	10,6	3	8,8	6	6,1
1	6	20,0	12	14,1	9	26,5	23	23,5
2	4	13,3	13	15,3	6	17,6	14	14,3
3	6	20,0	11	12,9	5	14,7	14	14,3
4	10	33,3	34	40,0	10	29,4	33	33,7

Test de comparaison des valeurs centrales de classement, excluant les résiduelles (cartes non-classées), selon le maintien ou le changement de programme, test de Kruskal -Wallis :

- Sec 5 : $\text{khi}^2 = 0,0877$, $p = 0,7672$;
- 2009 : $\text{khi}^2 = 0,4830$, $p = 0,4871$.

Clairement, ces résultats ne sont pas significatifs. Cependant, ils illustrent l'état de la structure identitaire des sujets de l'échantillon. Les tableaux 4.17, 4.18 et 4.19 servent également de prémisses à la présentation de résultats significatifs obtenus sur les bases de ces taxinomies.

Le Tableau 4.20 identifie les variables significatives liées aux difficultés rencontrées lors des études collégiales selon les deux types de classifications proposées par Poupart. Les variables « troubles de comportement », « délinquance », « drogue », « difficultés familiales », « enseignement déficient/inapproprié » et « Autre » sont significatives en regard du test du χ^2 . Les probabilités sont indiquées dans le tableau 4.20.

Tableau 4.20

Présentation des niveaux de signification des χ^2 des variables liées aux difficultés rencontrées lors des études collégiales en fonction des taxinomies de Poupart

	Classement en groupes ordonnés selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles, sans les sujets non classés		Classement en deux groupes selon le nombre de groupements formés en périodes 3 et 4 et le nombre de groupements en relationnelles analytiques et synthétiques, en périodes 0, 1 et 2 et résiduelles	
	RANG 1 Secondaire 5	RANG 2 2009	GROUPE 1 Secondaire 5	GROUPE 2 2009
Troubles de comportement	Non significatif	$p < 0,05$	Non significatif	$p < 0,10$
Délinquance	Non significatif	$p < 0,10$	Non significatif	Non significatif
Drogue	Non significatif	$p < 0,05$	Non significatif	Non significatif
Difficultés familiales	$p < 0,10$	Non significatif	$p < 0,10$	Non significatif
Enseignement déficient/inapproprié	$p < 0,10$	Non significatif	Non significatif	Non significatif
Autre	Non significatif	Non significatif	$p < 0,10$	Non significatif

Par ailleurs, les variables « troubles de l'humeur », « troubles de la personnalité », « difficultés économiques », « difficultés d'apprentissage », « activités sociales/sportives/loisirs empiétant sur les études », « influence négative des pairs », « absentéisme », de même qu'« aucune difficulté » ont été étudiées et les résultats obtenus aux analyses sont non significatifs.

Tout de même, six variables (troubles de comportement, délinquance, drogue, difficultés familiales, enseignement déficient/inadapté et autre) liées au maintien ou au changement de programme présentent des différences significatives.

Lorsque ces variables sont mises en relation avec la structure identitaire des sujets qui ont rapporté avoir eu des difficultés lors de leurs études collégiales, il appert que ces sujets sont en proportion plus réflexifs et plus équilibrés que ceux qui rapportent ne pas avoir rencontré de telles difficultés. Serait-ce parce présentant une structure identitaire plus réflexive, ils sont capables d'enchâsser leurs expériences dans le fil de leur vie et qu'ils sont capables de tirer des conclusions auxquelles leurs collègues dont la structure identitaire est moins équilibrée n'ont pas accès ? Or, les écrits pertinents, tels que présentés au chapitre 2, indiquent que le fait d'éprouver des difficultés au cégep augmente la probabilité d'occurrence de vivre des parcours sinueux et de changer de programme.

Les tableaux 4.21 et 4.22 sont basés sur les données les plus probantes présentées dans le tableau ci-dessus (tableau 4.20). Le tableau 4.21 jette un éclairage plus détaillé sur les difficultés familiales rencontrées au cours des études collégiales. Ces données sont significatives (Cochran-Mantel-Haenszel = 3,77, $p = 0,05$).

Dans le cas présent, 68,75 % des sujets ayant rapporté avoir vécu des difficultés familiales au cours de leurs études collégiales avaient une structure identitaire très équilibrée en cinquième secondaire. La différence est frappante avec les sujets

présentant un pourcentage inférieur d'activités réflexives. Il semblerait donc que les sujets dont la structure identitaire est plus équilibrée observent et/ou rapportent davantage de difficultés éprouvées.

Tableau 4.21

Classement des sujets en rangs selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles en cinquième secondaire en relation avec les difficultés familiales rencontrées au cours des études collégiales

Difficultés familiales	Sec. 5 : Classement des EG selon le nombre de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles					
	0	1	2	3	4	Total
OUI	1 (6,25 %)	2 (12,50 %)	1 (6,25 %)	1 (6,25 %)	11 (68,75 %)	16
NON	10 (11,11 %)	15 (16,67 %)	16 (17,78 %)	16 (17,78 %)	33 (36,67 %)	90
Total	11	17	17	17	44	106

À l'instar des résultats présentés dans le tableau 4.21, un constat similaire peut être établi avec les résultats du tableau 4.22. En effet, parmi les sujets ayant rapporté éprouver des difficultés liées à un enseignement déficient/inadapté lors de leurs études collégiales, 60 % faisaient partie de la catégorie supérieure en termes de réflexivité et d'équilibre de la structure identitaire en cinquième secondaire (Cochran-Mantel-Haenszel = 3,02, $p = 0,08$).

Tableau 4.22

Classement des sujets en rangs selon le pourcentage de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles en cinquième secondaire en relation avec l'enseignement déficient ou inadapté rencontré au cours des études collégiales

Enseignement déficient /inadapté	Sec. 5 : Classement des ÉG selon le nombre de cartes réflexives et le nombre de cartes en résiduelles					Total
	0	1	2	3	4	
OUI	0 (0 %)	4 (20 %)	2 (10 %)	2 (10 %)	12 (60 %)	20
NON	11 (12,79 %)	13 (15,12 %)	15 (17,44 %)	15 (17,44 %)	32 (37,21 %)	86
Total	11	17	17	17	44	106

Voilà donc, dans les tableaux 4.22 et 4.23, deux variables intrigantes en raison de la répartition des effectifs. En effet, comment se fait-il que ce sont les sujets ayant une structure identitaire équilibrée qui rapportent davantage éprouver des difficultés au cours de leurs études collégiales ? Une piste de réflexion pourrait suggérer que les sujets les plus réflexifs sont plus sensibles aux lacunes, ayant en eux les ressources pour les identifier et les ressentir. Ce sont possiblement deux variables qui pourraient atténuer ou altérer la relation qu'il pourrait y avoir entre la structure identitaire et le maintien ou le changement de programme.

En terminant, le tableau qui suit (Tableau 23) présente un portrait de la réflexivité des sujets par dimension. D'abord, il est important de noter que les dimensions Artistique, Social et Leadership sont nettement plus construites que les trois autres, et ce, pour les deux temps de passation, tant chez les sujets ayant changé que chez ceux qui se sont maintenus dans leur programme. Ces trois dimensions touchent principalement l'initiative, les relations interpersonnelles, l'engagement et l'influence. Elles constituent le pôle féminin de l'identité, qui concerne davantage la communication et l'influence sur autrui. Les dimensions dites masculines, soit la Technique, la Science

et la Routine sont globalement moins construites pour l'ensemble des sujets, peu importe leur cheminement scolaire. Ces dimensions renvoient au réalisme, à la prise de décision, à la rigueur, au sentiment de contrôle sur sa vie, à l'organisation du quotidien, à la routine, au sens de l'ordre et du devoir. Ces dimensions touchent davantage la transformation des objets, la prise sur le monde, le jugement, la logique et l'organisation. Voilà des éléments pouvant influencer les décisions relatives au cheminement scolaire. En effet, si la faculté de prendre des décisions (liée à la dimension Technique) n'est pas ou est insuffisamment construite, par exemple, sur quelles ressources internes le sujet peut-il s'appuyer pour faire des choix éclairés ?

Une attention particulière doit être portée à la dimension Technique. La dimension Technique est celle qui est globalement la moins construite chez l'ensemble des sujets. Elle réfère à la prise de décision, au contact avec la réalité et au besoin d'obtenir des éléments factuels. Plus encore, cette dimension est la seule parmi les six présentant une proportion inversée chez les sujets ayant changé de programme, et ce, pour les deux temps de passation. En effet, force est de constater que pour une majorité des sujets ayant changé de programme, la dimension Technique n'est pas réflexive. En secondaire 5, la dimension Technique est non-réflexive chez 56,7 % des sujets et cela augmente jusqu'à 66,7 % des sujets en 2009.

Tableau 4.23

Présence de groupements réflexifs par dimension pour les deux temps de passation en relation avec le changement de programme

	Temps							
	Sec 5 (n = 115)				2009 (n = 132)			
	Changement de programme				Changement de programme			
	Oui		Non		Oui		Non	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Technique, présence de groupements réflexifs (univers du contact avec la réalité, de la prise de décision)								
Absence	17	56,7 %	37	43,5 %	20	66,7 %	38	44,7 %
Présence	13	43,3 %	48	56,5 %	10	33,3 %	47	55,3 %
Science, présence de groupements réflexifs (univers de la rigueur, de la logique, de l'autorité, de l'affirmation de soi et du sentiment de contrôle sur sa vie)								
Absence	12	40 %	27	31,8 %	10	33,3 %	24	28,2 %
Présence	18	60 %	58	68,2 %	20	66,7 %	61	71,8 %
Artistique, présence de groupements réflexifs (univers de l'initiative, de la créativité et de la tolérance à l'ambiguïté)								
Absence	5	16,7 %	9	10,6 %	4	13,3 %	8	9,4 %
Présence	25	83,3 %	76	89,4 %	26	86,7 %	77	90,6 %
Social, présence de groupements réflexifs (univers des relations interpersonnelles, du sens de l'autre, de l'intimité et de l'engagement)								
Absence	8	26,7 %	13	15,3 %	5	16,7 %	13	15,3 %
Présence	22	73,3 %	72	84,7 %	25	83,3 %	72	84,7 %
Leadership, présence de groupements réflexifs (univers de l'influence, de la persuasion, de la communication)								
Absence	6	20 %	12	14,1 %	4	13,3 %	16	18,8 %
Présence	24	80 %	73	85,9 %	26	86,7 %	69	81,2 %
Routine, présence de groupements réflexifs (univers de l'organisation au quotidien et du sens de l'ordre et du devoir)								
Absence	10	33,3 %	33	38,8 %	14	46,7 %	27	31,8 %
Présence	20	66,7 %	52	61,2 %	16	53,3 %	58	68,2 %

Voilà qui conclut le chapitre sur les résultats. De nombreuses analyses statistiques ont été menées dans le cadre de la présente recherche doctorale. Malheureusement, peu de résultats statistiquement probants ont vu le jour. Les résultats les plus pertinents vous ont été présentés.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le but du présent chapitre est d'évaluer et d'interpréter les incidences des résultats en fonction des hypothèses proposées, de même qu'à la lumière des variables mises en relief par les écrits pertinents présentés au chapitre 2. Malheureusement, dans le cas de la présente recherche, les résultats exposés ne permettent pas de confirmer l'hypothèse avançant qu'il existe une relation entre la structure identitaire et un cheminement scolaire linéaire ou sinueux, représenté chez les étudiants en termes de comportements par les changements de programme (présence ou non, nombre).

5.1 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En effet, tels qu'ils sont exposés au chapitre précédent, les résultats sont non concluants. Les résultats obtenus avec l'échantillon retenu ne permettent pas d'établir une relation entre la structure identitaire d'étudiants et le changement ou le maintien de programme lors de leur passage au collégial. Concrètement, la réponse à la question de recherche *En sus des autres variables connues, si une relation existe entre la structure identitaire et l'instabilité au niveau du cheminement scolaire, le diagnostic identitaire réalisé à l'aide de l'Épreuve Groupements peut-il constituer une donnée prédictive de cette dernière?* est négative. Par ailleurs, bien que la réponse à la seconde question de recherche *Est-ce que la structure identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le*

cheminement scolaire (maintien ou changement de programme)? soit également négative, il importe de nuancer ces résultats. Même s'ils présentent peu de données significatives, certains résultats sont dignes d'attention. En effet, ces derniers sont presque significatifs. Il pourrait s'avérer intéressant de vérifier si, avec un échantillon de taille supérieure, les résultats demeureraient semblables ou s'ils évolueraient dans un sens différent, que ce soit vers la confirmation ou l'infirmerie.

Ainsi, la structure identitaire de certains sujets en cinquième secondaire apparaît fort déséquilibrée. Or, plusieurs d'entre eux ont persisté dans leur programme d'études et n'ont effectué aucun changement de programme lors de leur passage au collégial. Une explication plausible à évoquer et à explorer dans de futures recherches est l'influence du support et de l'encadrement sur la structure identitaire des individus. Dans le cas présent, les sujets de l'échantillon sont issus de milieux socio-économiques aisés ou très aisés et ont bénéficié d'une éducation secondaire privilégiée, dans un milieu privé. Les parents investissant dans l'éducation de leurs enfants ont leur réussite à cœur. Ces parents apportent également beaucoup de support et d'encadrement, tant moral que financier. De plus, le collège privé fréquenté par les sujets au secondaire offre également beaucoup d'encadrement. Dans cette situation, il est légitime d'envisager que ce « cadre de remplacement » pourrait pallier le manque de structure identitaire des étudiants. En somme, il semblerait que si le milieu compense une structure identitaire déficiente, la personne va continuer à fonctionner apparemment normalement. Or, une question demeure : est-ce une bonne chose? Qu'arriverait-il si jamais le cadre s'effritait? La personne aurait-elle ou saurait-elle où puiser les ressources nécessaires pour continuer à fonctionner harmonieusement?

5.2 LIMITES DE L'ÉTUDE ET EXPLICATIONS POSSIBLES DES RÉSULTATS INFIRMANT LES HYPOTHÈSES

L'échantillon constitue une limite à la recherche, particulièrement en raison de sa provenance. L'utilisation de sujets volontaires, tous étudiants d'un unique collège privé, laissent supposer un statut socio-économique plus élevé que dans la population en général, en fait un échantillon non représentatif de la population. De plus, le bassin de population cible étant réduit, soit 673 sujets potentiels, il est difficile d'obtenir un échantillon d'une taille satisfaisante pour obtenir des résultats statistiquement significatifs. Malgré ces limites et les difficultés inhérentes engendrées, le choix de cette population cible demeure pertinent. En effet, le nombre d'établissements scolaires employant systématiquement pour tous ses étudiants l'Épreuve Groupements sur une longue période, dont les données sont préservées et disponibles, est restreint.

Une fois cela dit, un échantillon de taille supérieure, moins homogène serait nettement à privilégier pour une future recherche. Des sujets issus de plusieurs milieux scolaires différents offriraient un portrait qui pourrait refléter plus justement l'ensemble de la population. Il serait alors possible d'y retrouver des sujets ayant interrompu leurs études, effectué un retour, d'autres ayant carrément abandonné. Cette variété permettrait également de toucher des individus ayant des parcours de vie et des profils socio-économiques autres, divergents. Il serait entre autre intéressant de voir l'influence du niveau d'encadrement sur le cheminement scolaire des individus et de voir la relation entre les difficultés rencontrées au cours des études et la structure identitaire.

Avec du recul, il semble également qu'une méthodologie mixte, alliant davantage de données qualitatives aux données quantitatives issues des questionnaires et des Épreuves Groupements aurait été bénéfique. Des éléments tirés d'entrevues dirigées ou semi-dirigées auraient pu apporter plus de profondeur et de réponses aux questions

qui restent en suspens. Par exemple, la question de la relation entre la consommation de drogue et le changement de programme gagnerait à être étoffée par les sujets eux-mêmes, grâce aux réponses recueillies de vive voix.

Une difficulté majeure rencontrée lors de l'analyse des données est liée à l'Épreuve Groupements même. La quantité d'information générée par chaque protocole est importante, que ce soit en termes de dimensions (6), de périodes (6), de déficits spécifiques (relationnelles synthétiques ou analytiques, régressives) ou encore de résiduelles. C'est en soi une richesse. Cependant, arrivé à l'étape de l'analyse des résultats, comment traiter efficacement les données obtenues? Comme chaque protocole est unique et produit des résultats différents pour chaque personne, comment arriver à extraire et à analyser des données comparables et catégorisables pour l'ensemble des individus composant l'échantillon? Une partie de la difficulté a été résolue grâce à la création d'un formulaire d'extraction des données standardisé, recueillant les renseignements pertinents pour la présente recherche. Voilà qui a résolu les difficultés inhérentes à l'extraction, à la compilation et à la codification des données issues des Épreuves Groupements. Toutefois, un écueil persistait : une fois les données rassemblées de façon cohérente, comment les analyser? Le fait que des méthodes différentes aient été utilisées dans les recherches antérieures utilisant l'Épreuve Groupements a rendu plus difficile l'analyse des résultats.

Après avoir établi des critères d'analyse correspondant aux besoins de la présente recherche, les résultats obtenus aux diverses analyses statistiques se sont révélés non significatifs. C'est alors que les rapports d'activités dirigées et une thèse traitant de sujets reliés à l'aide de la théorie psychogénétique de l'identité et son instrumentation, l'Épreuve Groupements, ont été examinés avec attention. Il en ressort un manque de cohérence et d'uniformité entre les différentes taxinomies employées pour faire des analyses, à travers les différents rapports d'activités dirigées et thèse réalisés sur des sujets connexes à la présente recherche. Personne n'emploie

les mêmes taxinomies. De plus, pour certains, il y a absence d'explications sur la façon de créer et d'obtenir les taxinomies. Chez d'autres, les taxinomies sont statistiquement difficilement reproductibles, par exemple pour Lauzon (1993). Voilà une limite qui ne saurait être passée sous silence. Cet état de fait rend les comparaisons et les synthèses entre les diverses recherches difficiles à établir. Afin d'asseoir la crédibilité de la théorie psychogénétique de l'identité en recherche, il y aurait lieu d'élaborer, puis de proposer des méthodes d'analyse des données issues des protocoles et ainsi que les outils correspondants. Une fois cet obstacle soulevé, il importe également d'envisager l'autre côté de la médaille : cette absence de standardisation permet au chercheur d'être libre de défricher, de créer de nouvelles avenues de traitement des données issues des Épreuves Groupements, ce qui n'est pas dénué d'intérêt. L'Épreuve Groupements demeure outil clinique intéressant, un outil d'intervention pour les praticiens. Cependant, sa valeur prédictive reste encore à démontrer.

L'identité étant l'expression de qui nous sommes et ce, dans toutes les sphères de notre vie, il est étonnant qu'aussi peu de recherches s'intéressent au lien entre l'identité et le cheminement scolaire, peu importe le cadre théorique employé. Une approche avec l'OMEIS (Objective Measure of Ego Identity Status) , outil créé par Adams et Marshall (1996) qui donne le statut identitaire (diffusion, forclusion, moratoire, identité achevée) pourrait s'avérer très intéressant au regard du maintien ou du changement de programme. Mettre en relation les résultats de l'Épreuve Groupements et de l'OMEIS pour un groupe de sujets aurait également été une possibilité à explorer. Un lien pourrait être fait entre les statuts identitaires suivants: *diffusion* et *forclusion* et les périodes non réflexives, soit les périodes 0, 1 et 2. Le statut identitaire *moratoire* pourrait quant à lui correspondre à la période 3 où la réflexivité apparaît ou alors aux relationnelles synthétiques dont les périodes 3 et 4 se

chevauchent. L'*identité achevée*, quant à elle, serait davantage associée à la pleine réflexivité, qui se retrouve aux périodes 4 et 5.

5.3 DÉTERMINATION DES INCIDENCES THÉORIQUES ET PRATIQUES

À la lumière des résultats obtenus, il appert que la structure identitaire, envisagée dans l'optique de la théorie psychogénétique de l'identité, ne permet de conclure au maintien ou au changement de programme au collégial. Cela signifie que, dans ce contexte, l'Épreuve Groupements n'est pas un outil qui permet de prédire les comportements à venir chez les étudiants, en termes de cheminement scolaire linéaire ou sinueux, si les autres variables ne sont pas prises en considération.

Malgré que les résultats infirment les hypothèses avancées, il demeure possible de distinguer chez les étudiants plusieurs éléments fondamentaux de l'identité, par exemple l'état de la structure identitaire, les dimensions les plus et les moins construites, le nombre de cartes non réflexives, les cartes significatives laissées en résiduelles, et ce, pour chaque étudiant. Ce sont là autant d'éléments qui permettent de savoir si ces étudiants sont fragilisés ou non. Conséquemment, ces éléments demeurent des indicateurs importants à considérer dans un contexte d'intervention ou de prévention. Du point de vue du praticien, ces éléments identitaires permettent de chercher, chez les étudiants présentant une structure identitaire fragilisée, si le tissu familial, social ou institutionnel offre un support approprié pour les soutenir tout au long de leur démarche de formation. En parallèle, un suivi ou des mesures pourrai(en)t être mis(e)s en place pour que ces étudiants deviennent des acteurs engagés dans leur formation et leur institution scolaire. De même, des leviers d'action pourraient être déployés pour aider à former chez ces étudiants leur structure identitaire, afin qu'un jour ils soient à même de puiser dans leurs ressources personnelles pour décider, pour faire face aux difficultés, sans cadre extérieur pour

dicter leur conduite. Ainsi, en tenant pour acquis que les résultats présentés ne démontrent pas de relations significatives, il appert que certains résultats sont cliniquement pertinents et peuvent engendrer des actions bénéfiques pour les individus. Par exemple, chez un étudiant au parcours scolaire sinueux dont le protocole issu de la passation de l'Épreuve Groupements est composé en majeure partie de résiduelles (cartes laissées seules), il est possible de déduire que cet individu a une structure identitaire peu construite et qu'il a du mal à faire des liens. Une intervention spécifique, visant à faire des liens entre les événements vécus, ses expériences passées, ses apprentissages, ses relations interpersonnelles l'aiderait à créer du sens avec ce qu'il vit et avec ses études. Ce qui est intéressant dans la recherche intégrant la théorie psychogénétique de l'identité, c'est son extension pratique, par le biais de l'Épreuve Groupements. Peu de théories s'intéressant à l'identité ont une instrumentation permettant de telles observations.

L'expression de qui nous sommes, comme une extension naturelle, devrait se faire sans avoir à réfléchir, comme si nous avions une boussole interne pour nous guider, un sens inné de la direction à prendre. Voilà qui est possible si notre identité est construite, équilibrée. Dans le monde cérébral et cartésien dans lequel nous vivons, cependant, cela devient plus difficile à mettre en œuvre car pour cela, il faut apprendre à s'écouter et à suivre notre instinct. Or, nous voulons des certitudes, des preuves, des outils psychométriques qui nous disent dans quoi nous sommes doués. Bien des gens veulent des tests, se faire dire qui ils sont. Les tests devraient servir d'outils d'intervention, pour accompagner la personne dans son cheminement.

En terminant, il apparaît important de laisser le mot de la fin aux étudiants qui se sont déplacés pour participer à la recherche. De nombreux étudiants se sont montrés sincèrement intéressés par le sujet de la recherche et avaient visiblement envie de partager leur expérience personnelle. Certains ont même saisi l'occasion en venant discuter avec la personne responsable de la passation en fin de séance. Tous ceux qui

en éprouvaient le besoin ont été accueillis et écoutés avec attention. Voici les pistes soulevées lors de ces nombreuses conversations.

Les attentes au niveau scolaire étant élevées chez les parents, ces jeunes sont venus nous dire, de vive voix, qu'ils n'avaient pas changé de programme au cégep, mais qu'ils auraient voulu et dû le faire. La plupart avaient réussi haut la main leurs études collégiales, ce n'était pas là que le bât blessait. Seulement, bien qu'ils aient leur DEC en poche, ils étaient encore perdus et ne savaient pas vers quoi se diriger à l'université ou encore, selon les cohortes, ils avaient changé à plusieurs reprises de programme à l'université. D'autres ont rapporté s'être inscrits en sciences de la nature pour « suivre la voie royale » et s'ouvrir un maximum de portes à l'université, sur les conseils d'adultes significatifs. Or, nombreux sont ceux qui ont persévéré dans leur programme et qui affirment aujourd'hui qu'ils auraient dû changer, s'écouter et aller en sciences humaines ou dans un autre programme qui leur tenait à cœur.

Voilà, en bout de ligne, ce qui constitue la raison d'être de cette recherche : que les jeunes choisissent de demeurer dans leur programme d'études ou de changer de programme, qu'ils décident de persévérer ou d'abandonner, nombreux sont ceux qui vivent un mal-être, un sentiment d'insatisfaction, d'inutilité, voire de vide, qui ne se sentent pas à leur place à un moment ou l'autre de leur cheminement scolaire. Ils ne trouvent plus de sens à ce qu'ils font. Cela renforce l'importance d'un projet clair de formation, peu importe si le cheminement est sinueux ou linéaire. Il n'y a pas qu'une voie par individu, mais une infinité de possibilités. Un projet clair de formation va de pair avec la solidité de l'assise de l'identité. Il importe de poursuivre la recherche pour trouver des moyens d'aider les jeunes à cheminer harmonieusement vers leur rôle de citoyen libre, autonome et créateur.

CONCLUSION

L'objet de cette recherche était d'explorer le maintien ou le changement de programme chez les étudiants du collégial à partir de l'état de leur structure identitaire. Des questions ont été posées : En sus des autres variables connues, si une relation existe entre la structure identitaire et l'instabilité au niveau du cheminement scolaire, le diagnostic identitaire réalisé à l'aide de l'Épreuve Groupements peut-il constituer une donnée prédictive de cette dernière? Est-ce que la structure identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le cheminement scolaire (maintien ou changement de programme)? L'hypothèse avancée supposait une relation entre la structure identitaire et un cheminement scolaire linéaire ou sinueux. La variable indépendante de la recherche étant l'état de la structure identitaire des sujets et la variable dépendante étant le cheminement scolaire linéaire ou sinueux, représentée chez les étudiants en termes de comportements par les changements de programme (présence ou non, nombre). Une grande part de l'originalité de la recherche réside dans le fait qu'elle s'intéresse principalement au maintien ou changement de programme dans le cheminement scolaire des étudiants du collégial, ce qui est extrêmement rare, la plupart des recherches portant sur l'abandon des études. De plus, elle vise un aspect peu considéré jusqu'à présent dans les variables pouvant affecter le cheminement scolaire, à savoir la structure identitaire des étudiants.

Les sujets traités dans le cadre de la présente thèse ont d'abord concerné le cheminement scolaire et les variables pouvant avoir une incidence sur ce dernier. Parmi les variables présentées, certaines étaient liées aux attributs antérieurs des étudiants, d'autres à leur but et à leur engagement, puis d'autres encore à leurs expériences institutionnelles et finalement à leur intégration, à la fois scolaire et

sociale. Par la suite, ce qui touche à l'identité a été mis de l'avant: ses perspectives historiques et sociologiques, les difficultés inhérentes au fait de travailler avec un concept aussi vaste que l'identité, une définition de l'identité, puis une présentation de l'approche psychogénétique de l'identité, suivie d'une brève recension des recherches basées sur cette approche en lien avec l'éducation.

Un des principaux défis de la recherche était d'arriver à trouver un outil qui permettrait d'établir de façon concrète un portrait de l'identité. La théorie psychogénétique de l'identité, avec son prolongement instrumental, l'Épreuve Groupements, a permis d'établir la structure identitaire des étudiants lors de leur passage au collégial.

Au départ, l'ambitieux objectif était d'arriver à un échantillon de 250 volontaires sur un bassin de population cible de 673 sujets potentiels. Malheureusement, cet objectif n'a pu être atteint, l'échantillon final étant composé de 132 sujets, soit 19,6 % de la population ciblée. Au niveau méthodologique, la présente recherche s'inscrit dans une approche quantitative. La thèse présentée est une recherche empirique, descriptive, de type hypothético-déductive. Elle emploie un devis de recherche longitudinal, avec test/retest et questionnaire établissant le profil individuel de chaque sujet (profil psychosocial, profil familial, relations avec ses pairs, statut socio-économique, variables touchant le cheminement scolaire), et les analyses statistiques menées sont de type bivariées. Ainsi, quatre cohortes de finissants de cinquième secondaire d'un collège privé de Montréal ont pu faire l'objet d'un suivi.

En conclusion, rappelons que 34 sujets (25,76 % de l'échantillon) ont effectué au moins un changement de programme au cours de leurs études collégiales. Les facteurs principaux ayant une relation avec le changement de programme sont la famille de programmes lors du premier choix (sciences), les notes à la première session et aux sessions subséquentes, le niveau socio-économique de la mère (élevé-

très élevé) et la consommation de drogue. Au niveau de l'incidence de la structure identitaire sur le maintien ou le changement de programme, les résultats sont non significatifs.

Au terme de cette recherche, nous retenons que ce sont davantage les variables psychosociales, de même que celles intrinsèquement liées à l'expérience et au milieu scolaire, qui fournissent des éléments de réponse quant au cheminement scolaire linéaire ou sinueux, incluant les changements et abandons de programme. Des recherches effectuées avec un échantillon de taille supérieure, de même qu'avec des étudiants provenant d'horizons différents (écoles variées, milieux socioéconomiques différents, niveaux d'encadrement et de support distincts, par exemple), seraient à poursuivre. De telles recherches permettraient : 1) de continuer à faire progresser la compréhension du cheminement scolaire vu sous l'angle du maintien ou du changement de programme et de la structure identitaire; 2) de vérifier plus avant si l'identité fait partie ou non des composantes explicatives du maintien et du changement de programme. En effet, le petit nombre de sujets réduisait considérablement la puissance statistique et la probabilité de trouver une relation significative entre les variables à l'étude.

Dans ce contexte, il serait profitable de poursuivre des recherches longitudinales du secondaire à l'université, parce que le maintien ou le changement de programme demeure un sujet peu étudié au Québec et que nombreux sont les étudiants aux prises avec les affres de l'indécision et les conséquences de leurs gestes, qu'ils aient décidé de poursuivre dans un programme sachant que ce dernier ne leur convenait pas ou qu'ils aient pris la décision de changer, trouvant ou non une satisfaction authentique dans leurs études.

Passer d'un devis de recherche quantitatif à un devis de recherche mariant des éléments qualitatifs, tels que des entrevues dirigées ou semi-dirigées, des groupes

témoins ou des mises en situation afin de capter le mode de réponse des sujets, pourrait également générer des résultats fort intéressants. Une étude plus poussée du lien entre l'engagement au niveau scolaire, qui est au cœur de la persévérance et de la réussite, et la structure identitaire pourrait également ouvrir de nouvelles avenues.

De plus, une des suites à donner à cette recherche serait de poursuivre la validation, pour fins de recherche, des modes d'analyse des résultats obtenus avec l'Épreuve Groupements et à les diffuser, afin de stimuler et de faciliter la recherche dans le domaine. En somme, il serait intéressant de vérifier plus avant si l'identité fait partie ou non des composantes explicatives du maintien et du changement de programme.

Dans une vague de recherches futures, il serait intéressant de s'interroger et de se pencher sur la construction de l'identité et le cheminement scolaire à l'université. Au collégial, travailler à développer des interventions pointues et spécifiques avec la clientèle en situation de double échec (étudiants ayant échoué la moitié ou plus de leurs cours deux sessions consécutives) en lien avec leur identité pourrait s'avérer une avenue pertinente. Une autre possibilité serait d'envisager la problématique par l'autre bout de la lorgnette, soit du côté des enseignants. Peu importe l'ordre d'enseignement, secondaire, collégial ou universitaire, la personne qui forme les étudiants est essentielle. Ne serait-il pas pertinent de connaître l'état de la structure identitaire des enseignants ? Après tout, on ne peut transmettre ce qu'on n'a pas. Ainsi, un enseignant dont l'identité n'est pas construite ou est majoritairement non réflexive pourrait ne pas être en mesure de s'adapter aux situations nouvelles ou de sortir du cadre avec ses étudiants.

RÉFÉRENCES

- Adams, G. R. (1976). Personal identity formation: A synthesis of cognitive and ego psychology. *Adolescence*, vol. 12, p. 151-164.
- Adams, G. R., Shea J. and Fitch, S. A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego-identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, p. 223-237.
- Adams, G. R. and Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-the-context. *Journal of adolescence*. vol. 19 p.1-14
- Allport, G. W. (1943). The psychology of participation. *Psychological Review*, vol. 52, p. 117-132.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ausubel, D. P. and Sullivan, E. V. (1970). *Theory and Problems of Child Development*, 2nd edition. New York: Grune & Stratton.
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods*, 2^e édition. Belmont, Californie: Wadsworth.
- Bachman, J. G., Green S. et Wirtanen I. D. (1971). *Dropping out: Problem or symptom?* Ann Harbor, Institute for social research, University of Michigan.
- Baker, R. W. and Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 31, p.179-189.

- Baldwin, J. M. (1960) *Dictionary of philosophy and psychology* (Vol. 2). Gloucester, MA: Peter Smith. (Original work published 1901)
- Baldwin, J. M. (1906). *Thought and things*, Swann Sonnen Schein, London.
- Baldwin, J. M. (1895). *Mental development of the child and the race: Methods and processes*. New York: Macmillan.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1982). The Psychology of Chance Encounters and Life Paths. *American Psychologist*, vol. 37, n° 7 (July), p. 747-755.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, p. 20-27.
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, p. 17-22.
- Barbier, R (1996). La recherche action. *Collection Poche Ethno-sociologie*. Paris : Anthropos.
- Battin-Pearson, S., Michael D. N., Robert D. A., Karl G. H., Richard F. C. et David J. H. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 3, p. 568-582.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

- Bégin, L., Bleau M. et Landry L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement, dirigée par Gilles Fortier et Clémence Préfontaine. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Bégin, L. (2000). *La formation de l'identité : les assises de l'orientation des élèves*. Communication personnelle non publiée. Joliette.
- Bégin, L. (1999) De l'orientation scolaire et professionnelle... à l'orientation vocationnelle. *L'orientation*. Vol. 12 n° 2 p.10-11, août.
- Bégin, L. (1998). *Reconstruire le sens de sa vie : le changement thérapeutique*. Collection Éducation, dirigée par André Lemieux, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Montréal. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Bégin, L. (1997). Psychothérapie, counseling, formation-éducative et éducation. *L'orientation*- Vol. 10 n° 1, p.11-14, hiver.
- Bégin, L. (1996). Les théories cognitives de la personnalité, *L'orientation*, vol 9 n° 1, p.21-23, hiver.
- Bégin, L. (1993). *L'identité du moi : l'approche psychogénétique et ses applications*. 2^e édition. Ottawa : Éditions Agence d'Arc.
- Bégin, L. (1979). Pour une approche renouvelée de la psychologie du développement vocationnel. *Canadian Counselor*, vol. 13, n° 4, juillet.
- Blustein, D. L., Devenis L. E. et Kidney A. B. (1989). Relationship Between the Identity Formation Process and Career Development. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36, n° 2, p. 196-202.
- Bolduc, D. (2009). *Une approche cognitivo-développementale de l'abandon scolaire au secteur adulte*. Rapport d'activités dirigées, Université du Québec à Montréal.

- Braxton, John M., Nick V. et Don H. (1995). Expectations for College and Student Persistence. *Research in Higher Education*, vol. 36, n° 5, p. 595-611.
- Bugental, J. F. T, Zelen, S. L. (1950) Investigations into the « self-concept». I: The W-A-Y technique. *Journal of personality*, 18, p. 483-498.
- Bujold, C. et Marcelle G. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, 2^e édition. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Cairns, R. B., B. D. C. et H. J. N. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, vol. 60, p. 1437-1452.
- Chatelain, M., Corriveau, R. et Gravel J. (1976). *Étude exploratoire des changements d'orientation : (années 1973-1974 et 1974-1975) au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, Service de consultation.
- Chenard, P., Francoeur E. et Doray P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Note de recherche. Montréal, Université du Québec à Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Cohen, C. R., Chartrand J. M. et Jowdy D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, vol 42, p. 440-447.
- Coleman, J. C. (1978). Current Contradictions in Adolescent Theory. *Journal of Youth and Adolescence*, vol 7, n° 1.
- Conseil permanent de la jeunesse (1992). *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : Une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Contandriopoulos, A-P., Champagne F., Potvin L., Denis J-L. et Boyle P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cooley, C.H. (1902). *Human social and the social order*. New York: Scribner's.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Craig-Bray, L. et Adams G. R. (1986). Different methodologies for the assessment of identity: Congruence between self-report and interview techniques. *Journal of Youth and Adolescence*, vol 15, p. 191-204.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks (Californie): Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of Social Research*. Thousand Oaks (Californie): Sage Publications.
- De Levita, D. (1965). *The concept of identity*. Paris: Mouton.
- Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Gouvernement du Québec.
- Direction générale de l'enseignement collégial. (1993-1994). (Il est inscrit 1992 dans appendice) *Cahiers de l'enseignement collégial. Tome I. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.

- Dronkers, J. (1994). The Changing Effects of Lone Families on the Educational Attainment of their Children in a European Welfare State. *Sociology*, vol. 28, p.171-192.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, p. 674-685.
- Ekstrom, R. B., Goertz M. E., Pollack J. M. and Rock D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers college record*, vol. 87, p. 356-373.
- Ellickson, P. K., Bui K., Bell R. et McGuigan K. A. (1998). Does early drug use increase the risk of dropping out of high school? *Journal of Drug Issues*; vol. 28:357-380.
- Elliot, D. S. et Voss H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington: Heath-Lexington.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1972) *Adolescence et crise la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton and Company.
- Fagan, J. et Pabon E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner city youth. *Youth & Society*, vol. 21, n° 3, p. 306-354.

- Falardeau, I. (1992). *Les changements de programme au collégial : Changer de cap sans perdre le Nord*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et Direction générale de l'enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec.
- Fink, A. and Kosecoff J. (1985). *How to conduct surveys: A step-by-step guide*. Beverly Hills (Californie): Sage Publications.
- Freud, S. (1959). Address to the society of B'nai B'rith (1926) The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925-1926): London: Hogarth Press, p. 273-275.
- Fowler, F. J. (1988). *Survey research methods*. Newbury Park (Californie): Sage publications.
- Gagnon, P., Richard P., Turbide F., Boivin M., Poulin J., Ferland J. et Gagnon H. (1992). *La réussite au collégial et la persévérance aux études : Rapport du comité chargé d'étudier les cheminements scolaires des étudiants de l'École Sport-Études*. Québec, École Sport-Études E.S.E.
- Garnier, H. E., Stein J. A. and Jacobs J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, vol. 34, p. 395-419.
- Gauthier, B. (1993). La recherche-action. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 2^e édition, sous la direction de Benoît Gauthier, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec. p. 517-535.
- Gauthier, G. (1982). *Le counseling de groupe*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, M. et Mercier L. (1994). *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale. Un bilan*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

- Gauthier, N. (1995). *L'influence du travail à temps partiel sur le maintien ou le changement de programme au collégial*. Montréal, Education, Université du Québec à Montréal.
- Gerdes, H. et Mallinckrodt B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, vol. 72, p. 281-288.
- Guerra, A. L. and Braungart-Rieker J. M. (1999). Predicting Career Indecision in College Students: The Roles of Identity Formation and Parental Relationship Factors. *The Career Development Quarterly*, vol. 47, n° 3, p. 255-266.
- Guide Choisir (2011). *Tous les programmes et les établissements d'enseignement secondaire, professionnel et collégial technique*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Hadley, M. and Sheingold K. (1993). Commonalities and distinctive patterns in teachers' integration of computers. *American Journal of Education*, 101 (3), p. 261-315.
- Harvey, O. J., Hunt, D. E. et Schoeder, H.M. (1961). *Conceptual Systems and Personality Organization*. New York: John Wiley & Sons.
- Holland, J. L., Daiger D. and Power P. (1980). *My vocational situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Hossler, D., Braxton J. and Coopersmith G. (1989). Understanding student college choice. In *Higher education: Handbook of theory and research*, J. Smart, New York: Agathon Press. p. 231-288.
- Hymel, S., Comfort C., Schonert-Reichl K. et McDougall P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press. p. 313-345.

- James, W. (1946). *The Principles of Psychology*. New York : Dover.
- Janosz, M. et LeBlanc M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, p. 61-88.
- Janosz, M., LeBlanc M., Boulerice B. and Tremblay R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, p. 733-762.
- Josselson, R. L. (1973). Psychodynamic Aspects of Identity Formation in College Women. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 2, p. 3-52.
- Kaplan, H. B. et Liu X. (1994). Longitudinal analysis of mediating variables in the drug use-dropping out relationship. *Criminology*, vol. 32, p. 415-440.
- Karsenti, T. et Demers S. (2000). L'étude de cas. Dans *Introduction à la recherche en éducation*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP. p. 225-247.
- Kepel, G. (1991). *Design and analysis : A researcher's handbook*, 3^e édition. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- Kilpatrick, W. (1974) Identity, Youth and the Dissolution of Culture. *Adolescence*, vol. 9, p. 407-412.
- King, J. A. C. (1989). Why Drop out? Why Stay in School?. In Beauchemin C. (directeur). *Faites qu'ils ne décrochent pas! Give Them a Reason to Stay!* Toronto : Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- King, J. A. and Lonnquist M. P. (1994). *A Review of Writing on Action Research (1944-present)*, texte inédit, communication, Colloque de l'American Educational Research Association, New York, avril.

- Ladouceur, L. (2001). *L'approche psychogénétique et la construction de l'identité des jeunes de 6 à 18 ans*. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Landry, L. (1999). Chronologie du concept de l'école orientante tel que proposé et diffusé par l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. *L'orientation*, vol. 12, n° 2 (août), p. 19-22.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lauzon, A. (1993). *Influence de l'organisation catégorielle sur la stabilité des choix scolaires lors du passage du secondaire au collégial*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Lavoie, S. (1987) *Les échecs et les abandons au collégial document d'analyse*, Direction de l'enseignement collégial, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Québec.
- LeBlanc, M., Janosz M. et Langelier-Biron L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et Socialisation*, vol. 16, n° 1 et 2, p. 79.
- Lecomte, C. et Savard R. (2006). *Les effets d'une intervention de counseling sur la réadaptation de travailleurs accidentés à risque de chronicité*. Montréal, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports institutionnels précaires! Dans Lenoir, Y. et Laforest M. (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en*

sciences sociales : Constats, impacts et conséquences. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lincoln, Y. S. et Guba E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (Californie): Sage Publications.

Lucas, M. (1997). Identity development, career development, and psychological separation from parents: similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (2), p. 123-132.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, p. 551-558.

Marcia, J. E. (1964). *Determination and construct validation of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University.

Martel, S. (2008) *Analyse exploratrice de la construction de l'identité en lien avec la persévérance scolaire des participants du projet Segunda surte selon l'approche psychogénétique*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

McGivney, V. (2004). *Understanding persistence in adult learning*. Open Learning. Leicester, Carfax Publishing. vol. 19: p. 33-46.

McMillan, J. H. and Schumacher S. (1989). *Research in Education: A conceptual introduction*. New York: Harper Collins.

Mead, G.H. (1974). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1934)

Mead, G.H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*. 35, 251-273.

- Meilman, P. W., C. Manley, M. S. Gaylor and Turco J. H. (1992). Medical withdrawals from college for mental health reasons and their relation to academic performance. *College Health*, vol. 40, p. 217-223.
- Ménard, L. (2010). Du cégep au baccalauréat : diversification des parcours et des expériences. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 169-190.
- Ménard, L. (2007). *Harmoniser les programmes de formation professionnelle et technique: des effets positifs sur la persévérance et la réussite scolaires*. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Ménard, L., Jolin L., Lachance Y., Saint-Pierre C., Langevin L. et Semblat C. (2007). *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat*. Montréal, Rapport de recherche FQRSC, UQAM.
- Ménard, L. et Semblat C. (2006). La persévérance au collégial dans un contexte d'harmonisation des formations professionnelles et techniques. *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, p. 30-35.
- Ménard, L. (2005). Le modèle de Tinto pour identifier les déterminants de la persévérance scolaire des étudiants à l'université. Actes du Colloque Questions de pédagogie à l'enseignement supérieur. Centrale Lille, France.
- Michiels, S., (1992). *Étude exploratoire des relations entre l'organisation des schémas catégoriels et le rendement au travail chez des cadres intermédiaires québécois du secteur privé*. Montréal, Mémoire à la maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004a). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. < <http://www.meq.gouv.qc.ca/forumcollegial/>>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004b). Les aspirations des jeunes, sources de mobilisation pour l'apprentissage scolaire? *Virage : Instruire, socialiser, qualifier ensemble*, vol. 7, n° 2 (décembre), p. 3-4.

- Ochberg, R. L. (1986). College Dropouts: The Developmental Logic of Psychosocial Moratoria. *Journal of Youth and Adolescence*, 15 (4), p. 287-236.
- O'Malley, K., Wheeler I., Murphey J., O'Connell J. et Waldo M. (1990). Changes in levels of psychopathology being treated at college and university counseling centers. *Journal of College Student Development*, vol. 31, p. 464-465.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec, Landry, L. (1995). Miser sur l'orientation: donner un sens au projet éducatif. *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*.
- Orlofsky, J. L., Marcia J. E. et Lesser I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus Isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 27, p. 211-219.
- Pageau, D. et Bujold J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la persévérance aux études, 1^{er} volet : Les programmes de baccalauréat*, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Pantages, T. J. and Creedon C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), p. 49-101.
- Parsons, F. (1967). *Choosing a Vocation*. New York: Agathon Press.
- Poupart, D. (2003). *Les habiletés scolaires, le développement identitaire et les résultats scolaires des garçons et des filles de 3^e secondaire*. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Poupart, J., Deslauriers J-P., Groulx L-H., Laperrière A., Mayer R. et Alvaro P. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Quantz, R. A. (1992). On critical ethnography (with some postmodern considerations). In LeCompte, M. D. W. Millroy et J. Preissle (éditeurs), *The Handbook of qualitative research in education*, New York: Academic Press. p. 447-505.
- Rapport Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec*. Tome II. Montréal : Pierre Desmarais.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*. Laval : Éditions Beauchemins ltée.
- Rivière, B. (1995). *Dynamique psychosociale du décrochage au collégial*. Montréal : Collège de Rosemont, Service de la recherche, de l'expérimentation et de l'encadrement pédagogique.
- Roberge, A. (1997). Le travail. Dans M. Gauthier et L. Bernier (éd.), *Les 15-19 ans : quel présent? vers quel avenir?* Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval. p. 89-113.
- Robert, Paul (1991), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris.
- Ross, N. et Bégin L. (2008). *Le diagnostic identitaire à l'aide de l'Épreuve Groupements : la cotation et l'interprétation*. 3^e édition. Guide d'utilisation de l'Épreuve Groupements.
- Roy, J. (2006). Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention. *Service social*, vol. 52, n° 1, p. 16.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: A review of issues and evidence. *Renew of Educational Research*, vol. 57, n° 2, p. 101-121.

Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 2, p. 199-220.

Scarbro, J. (2002). *First-year students' adjustment to a university environment: The role of peer support*. Toronto, ON, York University.

Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, p. 6-13.

Smith, S. L. (1991). Report of the Commission of Inquiry on Canadian University Education. Ottawa, ON: Association of Universities and Colleges of Canada.

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2011). *Guide pratique des études universitaires au Québec*. Montréal.

Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes de formation continue*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. (5th Ed.) Boston, MA: McGraw-Hill.

Steinberg, L., Elmen J. D. and Mounts N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, vol. 60, p. 1424-1436.

Stipek, D. (1984). Young children's performance expectation: Logical analysis or wishful thinking? In *Advances in achievement motivation: The development of achievement motivation*, J. Nicholls, Greenwich, CT: JAI. p. 33-56.

Stokes, J. P. (1985). The relation of social network and individual difference variables to loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 48, p. 981-990.

- Sudman, S. et Bradburn N. M. (1986). *Asking questions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, E. D. (1963). *Career development: self-concept theory: essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tangney, J. P. and Leary M. R. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Théberge, N. (2006). *L'approche psychogénétique et la formation de l'identité aux centres Ferland, Amos et Relance*. Montréal, Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Trudel, R. et Antonius R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: *Exploring the Educational Character of Student Persistence*. *Journal of Higher Education*, vol. 68, n° 6, 599-623.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 89-125.
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, p. 49-62.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : ERPI.

Waterman, A. S. et Waterman C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. *Developmental Psychology*, vol. 5, n° 1, p. 167-173.

Weng, L., Newcomb M. D. et Bentler P. M. (1988). Factors influencing noncompletion of high schools: A comparaison of methodologies. *Educational Research Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 8-22.

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education : an Introduction*, Seventh Edition. Needham Heights (Massachusetts): Allyn and Bacon.

Wintre, G. M. (2007). Predictors of Persistence to Graduation: Extending a Model and Data on the Transition to University Model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, July, p. 1-15.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

Questionnaire sur le cheminement scolaire au collégial Recherche doctorale d'Illia Essopos

Veuillez prendre note que le masculin est employé afin d'alléger le texte.

Ce questionnaire vise à recueillir des données sur divers aspects de votre vie au moment de vos études collégiales. Il est important de répondre à toutes les questions, au meilleur de votre connaissance.

Merci pour votre temps et votre participation !

Partie 1 : Coordonnées personnelles

1. Code : _____ (à compléter par la chercheure)

2. Nom : _____

3. Prénom : _____

4. Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

5. Date de naissance : _____
 Jour/Mois/Année

Partie 2 : Cheminement scolaire

Passons à la partie sur votre cheminement scolaire.

6. Veuillez indiquer la cohorte dont vous faisiez partie lorsque vous avez complété vos études secondaires au XXXXX.

- ☐ Cohorte finissant en 2004-2005
- ☐ Cohorte finissant en 2005-2006
- ☐ Cohorte finissant en 2006-2007
- ☐ Cohorte finissant en 2007-2008

7. Avez-vous obtenu votre Diplôme d'études secondaires (DES) ?

- ☐ Oui
☐ Non

8. Avant d'entreprendre vos études collégiales, avez-vous :

- Fréquenté un Centre d'éducation des adultes ? ☐ Oui ☐ Non
- Fréquenté un Centre de formation professionnelle ? ☐ Oui ☐ Non
- Pris une pause des études ? ☐ Oui ☐ Non
- Intégré le marché du travail (excluant un emploi d'été) ? ☐ Oui ☐ Non

9. Quelle institution collégiale avez-vous fréquenté lors de votre entrée initiale au cégep?

Nom : _____

10. Dans quel programme étiez-vous inscrit lors de votre entrée initiale au cégep?

Nom : _____

11. Ce programme fait partie de la famille :

- ☐ Sciences de la nature (programmes de formation préuniversitaires)
- ☐ Techniques biologiques
- ☐ Techniques physiques
- ☐ Sciences humaines (programmes de formation préuniversitaires)
- ☐ Techniques humaines
- ☐ Techniques de l'administration
- ☐ Musique (programme de formation préuniversitaire)
- ☐ Danse (programme de formation préuniversitaire)
- ☐ Arts et lettres (programmes de formation préuniversitaires)
- ☐ Arts plastiques (programmes de formation préuniversitaires)
- ☐ Techniques des arts
- ☐ Double DEC (programmes de formation préuniversitaires)
- ☐ Baccalauréat international

12. Comment avez-vous effectué votre choix pour le programme dans lequel vous vous êtes inscrit lors de votre première inscription au cégep ? Veuillez cocher un seul item, soit le plus déterminant, le plus important dans votre processus de choix.

- ☐ Influence d'adultes significatifs
- ☐ Influence de pairs significatifs
- ☐ Choix personnel pressenti depuis longtemps
- ☐ Choix personnel basé sur les valeurs/intérêts/aptitudes/étude des programmes
- ☐ Choix personnel spontané/impulsif
- ☐ Au hasard et/ou dernière minute
- ☐ En raison de contraintes liées au contingentement, à la disponibilité des programmes
- ☐ Autre _____

13. Avez-vous changé de programme au cours de vos études collégiales ?

- ☐ Oui
- ☐ Non (Si non, passez à la question 14)

a) Si oui, combien de fois avez-vous effectué des changements de programme au cours de vos études collégiales ?

- ☐ Effectué un changement
- ☐ Effectué deux changements
- ☐ Effectué trois changements ou plus

b) Si oui, quand avez-vous effectué votre premier changement de programme au cours de vos études collégiales ?

- ☐ Après votre première session
- ☐ Après votre deuxième session
- ☐ Après votre troisième session
- ☐ Après votre quatrième session et/ou celles subséquentes
- ☐ Après avoir obtenu un diplôme dans un programme précédent

c) Si oui, avez-vous changé d'institution scolaire au cours de vos études collégiales ?

- ☐ Non
- ☐ Oui Laquelle/lesquelles : _____

d) Si vous avez changé de programme(s) au cours de vos études collégiales, veuillez indiquer lequel/lesquels, ainsi que sa/leurs famille(s). Prière d'employer les familles de programmes telles que listées à la question 11.

1. Programme : _____
 Famille : _____
2. Programme : _____
 Famille : _____
3. Programme : _____
 Famille : _____

e) Quel est/était votre taux de satisfaction envers le dernier programme dans lequel vous êtes/avez été inscrit ?

☐ Insatisfait

☐ Satisfait

☐ Très satisfait

f) Comment qualifieriez-vous le dernier programme dans lequel vous êtes/avez été inscrit ? (Veuillez cocher une seule option.)

- ☐ Ce programme correspond davantage à mes attentes que celui dans lequel je m'étais inscrit au début de mes études collégiales.
- ☐ Ce programme ne correspond pas davantage à mes attentes que celui dans lequel je m'étais inscrit au début de mes études collégiales.
- ☐ Ce programme correspond davantage à mes intérêts/ma personnalité que celui dans lequel je m'étais inscrit au début de mes études collégiales.
- ☐ Ce programme ne correspond pas davantage à mes intérêts/ma personnalité que celui dans lequel je m'étais inscrit au début de mes études collégiales.

14. Avez-vous abandonné vos études collégiales avant l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) ? L'abandon se définit ainsi : « Fait, pour un étudiant, de quitter définitivement un cours ou un programme d'études collégiales [...] » (Legendre, 1993).

☐ Oui (Si oui, passez à la question 15)

☐ Non (Si non, passez à la question 16)

15. Si vous avez abandonné vos études collégiales, quels ont été vos motifs d'abandon? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse.)

- | | |
|-------------------------------|---|
| • Difficultés d'apprentissage | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de comportement | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de l'humeur | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de la personnalité | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Faible estime de soi | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Absentéisme | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Délinquance | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |

- Drogue ☐ Oui ☐ Non
- Influence négative des pairs ☐ Oui ☐ Non
- Difficultés familiales ☐ Oui ☐ Non
- Difficultés économiques ☐ Oui ☐ Non
- Manque de motivation/d'intérêt ☐ Oui ☐ Non
- Activités sociales/sportives/loisirs empiétant sur les études ☐ Oui ☐ Non
- Attrait d'un premier salaire ☐ Oui ☐ Non
- Enseignement déficient/inapproprié ☐ Oui ☐ Non
- Encadrement insuffisant ☐ Oui ☐ Non
- Ennui scolaire/plate ☐ Oui ☐ Non
- Échec scolaire/Succession d'échecs ☐ Oui ☐ Non
- Autre ☐ Oui ☐ Non

16. À la suite à vos études collégiales, avez-vous obtenu un :

- Diplôme d'études collégiales préuniversitaires (DEC) ?
☐ Oui
☐ Études en cours
☐ Non
- Diplôme d'études collégiales techniques (DEC) ?
☐ Oui
☐ Études en cours
☐ Non
- Attestation d'études collégiales (AEC) ?
☐ Oui
☐ Études en cours
☐ Non

17. Pendant combien de sessions au total avez-vous été inscrit au cégep ?

_____sessions

18. En dedans d'une année après avoir quitté le cégep, avez-vous :

(Prière de ne pas répondre à cette question si vous fréquentez toujours une institution collégiale.)

- Fréquenté un Centre d'éducation des adultes ? ☐ Oui ☐ Non
- Fréquenté un Centre de formation professionnelle ? ☐ Oui ☐ Non
- Pris une pause des études ? ☐ Oui ☐ Non
- Intégré le marché du travail ? ☐ Oui ☐ Non
- Fréquenté une université ? ☐ Oui ☐ Non

19. Avez-vous rencontré des difficultés/obstacles lors de vos études collégiales ?
(Vous pouvez cocher plus d'une réponse.)

- | | |
|---|---|
| • Difficultés d'apprentissage | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de comportement | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de l'humeur | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Troubles de la personnalité | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Absentéisme | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Délinquance | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Drogue | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Influence négative des pairs | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Difficultés familiales | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Difficultés économiques | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Manque de motivation/d'intérêt | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Activités sociales/sportives/loisirs empiétant sur les études | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Enseignement déficient/inapproprié | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Aucun | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |
| • Autre | <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non |

20. À votre première session au collégial, vos notes en classe sont/étaient généralement :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Excellentes (90%) | <input type="checkbox"/> Passables (60 %) |
| <input type="checkbox"/> Très bonnes (80 %) | <input type="checkbox"/> Mauvaises (50 %) |
| <input type="checkbox"/> Bonnes (70 %) | |

21. Par la suite, au cours de vos études collégiales, vos notes en classe sont/étaient généralement :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Excellentes (90%) | <input type="checkbox"/> Passables (60 %) |
| <input type="checkbox"/> Très bonnes (80 %) | <input type="checkbox"/> Mauvaises (50 %) |
| <input type="checkbox"/> Bonnes (70 %) | |
-

Partie 3 : Situation personnelle et familiale

22. Durant vos études collégiales, avec qui avez-vous résidé ?

À la première année de vos études collégiales :

- ☐ Vos deux parents
- ☐ Votre mère
- ☐ Votre père
- ☐ Avec votre famille reconstituée
- ☐ En appartement seul
- ☐ En appartement avec un colocataire ou plus
- ☐ Avec votre conjoint
- ☐ Avec votre conjoint et votre/vos enfant(s)
- ☐ Avec votre/vos enfant(s)

À la deuxième année de vos études collégiales :

- ☐ Je ne fréquentais plus le cégep
- ☐ Vos deux parents
- ☐ Votre mère
- ☐ Votre père
- ☐ Avec votre famille reconstituée
- ☐ En appartement seul
- ☐ En appartement avec un colocataire ou plus
- ☐ Avec votre conjoint
- ☐ Avec votre conjoint et votre/vos enfant(s)
- ☐ Avec votre/vos enfant(s)

À la troisième année de vos études collégiales :

- ☐ Je ne fréquentais plus le cégep
- ☐ Vos deux parents
- ☐ Votre mère
- ☐ Votre père
- ☐ Avec votre famille reconstituée
- ☐ En appartement seul
- ☐ En appartement avec un colocataire ou plus
- ☐ Avec votre conjoint
- ☐ Avec votre conjoint et votre/vos enfant(s)
- ☐ Avec votre/vos enfant(s)

Pour la suite et/ou fin vos études collégiales :

- ☐ Je ne fréquentais plus le cégep
- ☐ Vos deux parents
- ☐ Votre mère
- ☐ Votre père
- ☐ Avec votre famille reconstituée
- ☐ En appartement seul
- ☐ En appartement avec un colocataire ou plus
- ☐ Avec votre conjoint
- ☐ Avec votre conjoint et votre/vos enfant(s)
- ☐ Avec votre/vos enfant(s)

23. Au cours de vos études collégiales, aviez-vous ou avez-vous eu des enfants ?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Aucun | <input type="checkbox"/> 2 enfants ou plus |
| <input type="checkbox"/> 1 enfant | <input type="checkbox"/> Autre |

24. Au cours de vos études collégiales, avez-vous été en relation de couple ?

- ☐ Non (Dans ce cas, passez à la question 31.)
- ☐ Oui

25. Si vous avez en relation de couple pendant vos études collégiales, à quelle fréquence avez-vous changé de conjoint(e) ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Jamais/relation stable | <input type="checkbox"/> Fréquemment |
| <input type="checkbox"/> Peu fréquemment | <input type="checkbox"/> Très fréquemment |

Nous souhaitons déterminer quelques caractéristiques de votre conjoint le plus significatif pour vous pendant vos études collégiales.

26. Dans quelle tranche d'âge se situait votre conjoint le plus significatif :

- ☐ Plus jeune
- ☐ Même groupe d'âge
- ☐ Plus âgé

27. Durant vos études collégiales, votre conjoint a-t-il fréquenté l'école ?

- ☐ Oui
- ☐ Non (Si non, passez à la question suivante)

a). Si oui, pendant la durée de vos études collégiales, votre conjoint le plus significatif a-t-il :

- ☐ Fréquenté l'école pendant tout ce temps ?
- ☐ Complété / Obtenu un diplôme ?
- ☐ Non complété / Abandonné ses études ?

28. Veuillez cocher la case correspondant le mieux à la situation de votre conjoint le plus significatif pour vous durant vos études collégiales :

- ☐ Aucun emploi rémunéré
- ☐ Emploi rémunéré à temps partiel
- ☐ Emploi rémunéré à temps plein

29. Si votre conjoint a occupé un emploi rémunéré pendant la majeure partie de vos études collégiales, à quelle fréquence considérez-vous qu'il a changé d'emploi ?

- ☐ Jamais
- ☐ Peu fréquemment
- ☐ Fréquemment
- ☐ Très fréquemment

30. En moyenne, à quel niveau socio-économique situeriez-vous votre conjoint ?

- ☐ Niveau socio-économique faible
- ☐ Niveau socio-économique moyen
- ☐ Niveau socio-économique élevé
- ☐ Niveau socio-économique très élevé

31. Excluant les emplois d'été, durant la majeure partie de vos études collégiales, avez-vous occupé un emploi rémunéré ? Indiquer la réponse correspondant à la moyenne d'heures travaillées par semaine, pendant les sessions.

- ☐ Généralement, aucun emploi rémunéré (Passez à la question 34)
- ☐ Généralement, emploi rémunéré à temps partiel (de 1 à 15 heures par semaine)
- ☐ Généralement, emploi rémunéré à temps partiel (de 15 à 25 heures par semaine)
- ☐ Généralement, emploi rémunéré à temps plein

32. Si vous avez occupé un emploi rémunéré pendant la majeure partie de vos études collégiales, ce/ces emploi(s) était(ent)-il(s) principalement :

- ☐ de jour
- ☐ de nuit
- ☐ de soir
- ☐ à horaire variable

33. Si vous avez occupé un emploi rémunéré pendant la majeure partie de vos études collégiales, à quelle fréquence avez-vous changé d'emploi ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Fréquemment |
| <input type="checkbox"/> Peu fréquemment | <input type="checkbox"/> Très fréquemment |

Au moment de vos études collégiales, nous souhaitons déterminer quelques caractéristiques de vos parents/famille.

34. Vos parents biologique/adoptifs sont-ils :

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mariés | <input type="checkbox"/> Divorcés |
| <input type="checkbox"/> Conjointes de faits | <input type="checkbox"/> Veuf/Veuve |
| <input type="checkbox"/> Séparés | <input type="checkbox"/> Autre |

35. En comptant vos frères et sœurs biologiques, ainsi que vos demi-frères et sœurs avec lesquels vous avez habité/grandi, à quel nombre se situe votre fratrie (en vous excluant)?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 (enfant unique) | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 et plus |

Père

Nous vous demandons de compléter les questions au meilleur de votre connaissance. Par père, nous entendons votre père biologique ou père adoptif.

36. Si vous êtes orphelin de père ou que votre père biologique vous est inconnu, est-ce qu'une personne a joué ce rôle auprès de vous ?

- ☐ Je ne suis pas orphelin et je connais mon père biologique.
- ☐ Je suis orphelin ou je ne connais pas mon père biologique, mais une personne a joué le rôle de père dans ma vie.
- ☐ Je suis orphelin ou je ne connais pas mon père biologique et personne n'a joué le rôle de père dans ma vie. (Dans ce cas, passez à la section Mère).

Prière de compléter les questions suivantes en fonction de la personne qui a joué ce rôle auprès de vous.

37. Au moment de vos études collégiales, dans quelle tranche d'âge se situe(ait) votre père biologique/adoptif :

- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 40 ans et moins | <input type="checkbox"/> 51-55 ans | <input type="checkbox"/> 66-70 ans |
| <input type="checkbox"/> 41-45 ans | <input type="checkbox"/> 56-60 ans | <input type="checkbox"/> 71 ans et plus |
| <input type="checkbox"/> 46-50 ans | <input type="checkbox"/> 61-65 ans | |

38. Veuillez cocher le plus haut niveau de scolarité atteint par votre père biologique/adoptif :

- Études secondaires / Études secondaires professionnelles
☐ Complétées/Diplôme obtenu ☐ Non complétées ☐ En cours

- Études collégiales préuniversitaires / Études collégiales techniques
☐ Complétées/Diplôme obtenu ☐ Non complétées ☐ En cours

- Études universitaires
☐ Complétées/Diplôme obtenu ☐ Non complétées ☐ En cours

39. Si votre père biologique/adoptif a occupé un emploi rémunéré pendant la majeure partie de vos études collégiales, à quelle fréquence considérez-vous qu'il a changé d'emploi ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Très fréquemment |
| <input type="checkbox"/> Peu fréquemment | <input type="checkbox"/> Aucun emploi rémunéré |
| <input type="checkbox"/> Fréquemment | |

40. Au cours de vos études collégiales, à quel niveau socio-économique situeriez-vous votre père biologique/adoptif?

- ☐ Niveau socio-économique faible
- ☐ Niveau socio-économique moyen
- ☐ Niveau socio-économique élevé
- ☐ Niveau socio-économique très élevé

Mère

Nous vous demandons de compléter les questions au meilleur de votre connaissance. Par mère, nous entendons votre mère biologique ou mère adoptive.

41. Si vous êtes orphelin de mère ou que votre mère biologique vous est inconnue, est-ce qu'une personne a joué ce rôle auprès de vous ?

- ☐ Je ne suis pas orphelin et je connais ma mère biologique.
- ☐ Je suis orphelin ou je ne connais pas ma mère biologique mais une personne a joué le rôle de mère dans ma vie.
- ☐ Je suis orphelin ou je ne connais pas ma mère biologique et personne n'a joué le rôle de mère dans ma vie. (Dans ce cas, passez à la question 46)

Prière de compléter les questions suivantes en fonction de la personne qui a joué ce rôle auprès de vous.

42. Au moment de vos études collégiales, dans quelle tranche d'âge se situe(ait) votre mère biologique/adoptive :

- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 40 ans et moins | <input type="checkbox"/> 51-55 ans | <input type="checkbox"/> 66-70 ans |
| <input type="checkbox"/> 41-45 ans | <input type="checkbox"/> 56-60 ans | <input type="checkbox"/> 71 ans et plus |
| <input type="checkbox"/> 46-50 ans | <input type="checkbox"/> 61-65 ans | |

43. Veuillez cocher le plus haut niveau de scolarité atteint par votre mère biologique/adoptive :

- Études secondaires / Études secondaires professionnelles

<input type="checkbox"/> Complétées/Diplôme obtenu	<input type="checkbox"/> Non complétées	<input type="checkbox"/> En cours
--	---	-----------------------------------
- Études collégiales préuniversitaires / Études collégiales techniques

<input type="checkbox"/> Complétées/Diplôme obtenu	<input type="checkbox"/> Non complétées	<input type="checkbox"/> En cours
--	---	-----------------------------------
- Études universitaires

<input type="checkbox"/> Complétées/Diplôme obtenu	<input type="checkbox"/> Non complétées	<input type="checkbox"/> En cours
--	---	-----------------------------------

44. Si votre mère biologique/adoptive a occupé un emploi rémunéré pendant la majeure partie de vos études collégiales, à quelle fréquence considérez-vous qu'elle a changé d'emploi ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Très fréquemment |
| <input type="checkbox"/> Peu fréquemment | <input type="checkbox"/> Aucun emploi rémunéré |
| <input type="checkbox"/> Fréquemment | |

45. Au cours de vos études collégiales, à quel niveau socio-économique situeriez-vous votre mère biologique/adoptive ?

- ☐ Niveau socio-économique faible
- ☐ Niveau socio-économique moyen
- ☐ Niveau socio-économique élevé
- ☐ Niveau socio-économique très élevé

46. Vos parents biologiques/adoptifs/beaux-parents valorisent-ils la scolarisation ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

47. Pendant vos études collégiales, comment évaluez-vous le support financier/matériel de vos parents biologiques/adoptifs/beaux-parents :

- | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aucun | <input type="checkbox"/> Faible | <input type="checkbox"/> Moyen | <input type="checkbox"/> Très fort |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|

48. Pendant vos études collégiales, comment évaluez-vous le soutien/les encouragements de vos parents biologiques/adoptifs/beaux-parents :

- | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aucun | <input type="checkbox"/> Faible | <input type="checkbox"/> Moyen | <input type="checkbox"/> Très fort |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|

49. Pendant vos études collégiales, comment évaluez-vous l'encadrement/la supervision de vos parents biologiques/adoptifs/beaux-parents :

- | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aucun | <input type="checkbox"/> Faible | <input type="checkbox"/> Moyen | <input type="checkbox"/> Très fort |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|

50. Vos parents ont-ils eu une influence quelconque sur vos études collégiales et vos décisions ?

☐Aucunement ☐Un peu ☐Moyennement ☐Fortement

51. Vos conjoint(s) ont-ils eu une influence quelconque sur vos études collégiales et vos décisions ?

☐Aucunement ☐Un peu ☐Moyennement ☐Fortement

52. Vos ami(s) ont-ils eu une influence quelconque sur vos études collégiales et vos décisions ?

☐Aucunement ☐Un peu ☐Moyennement ☐Fortement

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Vos réponses sont précieuses.

APPENDICE B

LISTE DES ACTIVITÉS COMPOSANT L'ÉPREUVE GROUPEMENTS

- 1- Tisser une couverture
- 2- Écrire de la poésie
- 3- Conseiller des personnes qui ont des problèmes d'orientation
- 4- Convaincre quelqu'un d'acheter un produit
- 5- Changer le système de refroidissement d'un réfrigérateur
- 6- Présider une assemblée
- 7- Isoler un plafond
- 8- Décorer un appartement
- 9- Localiser la source de pollution d'une rivière
- 10- Empiler des marchandises
- 11- Dessiner de nouvelles robes
- 12- Raconter des histoires
- 13- Accorder un piano
- 14- Classer des échantillons de terre
- 15- Soigner un blessé
- 16- Analyser des échantillons de terre
- 17- Observer le comportement de jeunes délinquants
- 18- Remplir une machine à laver le linge
- 19- Coordonner la vérification de rapports d'impôt
- 20- Ajuster des lunettes
- 21- Mettre en place un système pour assurer la sécurité d'un député
- 22- Vendre des jouets pour les enfants

- 23- Mener des expériences sur des animaux
- 24- Superviser un groupe de travailleurs
- 25- Perforer des feuilles de papier
- 26- Écouter des gens qui vous parlent de leurs problèmes
- 27- Compiler les résultats d'un sondage
- 28- Transporter des blessés
- 29- Démonter un carburateur pour le réparer
- 30- Tenir à jour un inventaire
- 31- Compter des clous
- 32- Interpréter un test d'intelligence
- 33- Veiller à l'application de normes administratives
- 34- Assister une personne handicapée
- 35- Installer une prothèse auditive
- 36- Mémoriser ses tables de multiplication
- 37- Étudier les coutumes d'un peuple primitif

(Copyright : L. BÉGIN)

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Consentement pour votre participation
à une recherche sur le cheminement scolaire

Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée « Maintien et changement de programme chez un groupe d'étudiants lors de leur passage au collégial en relation avec leur structure identitaire ». Ce consentement implique ce qui suit :

Participation à une collecte de données

- J'accepte de répondre à un questionnaire d'une cinquantaine de questions portant sur mon cheminement scolaire ainsi que sur mon profil psychosocial lors de mes études collégiales.
- J'accepte de compléter une « Épreuve groupements » de Bégin.
- J'accepte de consacrer le temps nécessaire à la passation de ces outils de collecte de données, soit 1 h 00 à 1 h 30 de mon temps, sous la supervision de la doctorante Ilia Essopos ou d'un(e) assistant(e) de recherche dûment mandaté(e).

Réception d'un dédommagement monétaire

- J'accepte de recevoir, pour ma participation et mon déplacement, un montant de 20,00 \$ remis en mains propres en échange d'un reçu.

Participation à un concours

- J'accepte de compléter un coupon de participation à un concours, donnant la chance aux participants de gagner un iPod d'une valeur totale de 300,00 \$, après la fin de la collecte de données.

- Je permets que la doctorante Ilia Essopos ou qu'un(e) assistant(e) de recherche dûment mandaté(e) me contacte pour m'aviser que j'ai gagné, le cas échéant.

Ce consentement est donné volontairement et les objectifs, les avantages et les inconvénients possibles ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués verbalement ainsi qu'à l'intérieur d'un document dont j'ai pris connaissance. J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de refuser de participer à l'une ou l'autre des tâches qui me sont présentées et de me retirer en tout temps, sans devoir en expliquer les raisons.

Je comprends que, comme participant(e), mes droits et ma vie privée sont respectés, que mon identité est tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeure confidentielle. Toute question sur mes droits en tant que participant à ce projet de recherche peut être adressée à la doctorante (Ilia Essopos au (XXX) XXX-XXXX du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 16 h 30). Pour toute question sur les responsabilités de l'équipe de recherche ou encore pour formuler une plainte, je peux m'adresser au secrétariat du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (Case postale 8888, Succursale centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Téléphone : 514 987-3000 poste 7753).

Signature du/de la participant(e) : _____

Date: _____

Signature de l'assistant(e) de recherche : _____

(si nécessaire)

Date: _____

Signature de la doctorante : _____

Date: _____

APPENDICE D

DIRECTIVES DE PASSATION DE L'ÉPREUVE GROUPEMENTS

Recherche doctorale d'Ilia Essopos sur le cheminement scolaire au collégial

Nom :

Date de naissance :

Date de passation :

Directives pour la passation de l'ÉPREUVE GROUPEMENTS :

Vous devez compléter l'étape 1. Une fois cette étape réalisée, vous pourrez lire la consigne pour l'étape 2, pas avant.

Étape 1- Vous avez devant vous 37 cartons. Sur chacun d'entre eux est écrit une phrase et un numéro. Vous devez mettre ensemble les phrases qui vous paraissent aller ensemble. Vous pouvez laisser des cartes seules si vous trouvez qu'elles ne vont pas avec d'autres. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et vous avez le temps que vous voulez pour accomplir cette tâche. Allez-y!

Étape 2- Vous devez maintenant indiquer sur le numéro des cartons que vous avez mis ensemble ainsi que la raison pour laquelle vous les avez regroupés sur cette feuille. Pour les cartons que vous avez laissés seuls, vous devez les lister sans toutefois indiquer la raison de ce choix. Les numéros des cartons doivent être inscrits en ordre du plus petit au plus grand.

APPENDICE E

COUPON DE PARTICIPATION

Concours / Coupon de participation

Pour ma participation à la recherche d'Ilia Essopos sur le cheminement scolaire au collégial, je désire participer au tirage d'un iPod (valeur totale de 300\$).

Nom, Prénom : _____

Date de naissance : _____

Jour / Mois / Année

☐ Adresse complète : _____

(n°), (rue) (app.)

Ville / Province / Code postal

APPENDICE F

DOCUMENT INFORMATIF POUR APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Document informatif sur la recherche doctorale d'Ilia Essopos portant sur le cheminement scolaire d'étudiants au collégial

Objectifs de la recherche

Le cheminement scolaire des jeunes est au cœur des préoccupations du milieu éducatif québécois. Comment se fait-il que des jeunes connaissent un parcours scolaire stable tandis que d'autres connaissent un parcours scolaire instable? Ainsi que le souligne Beaucher (2004), « *Les difficultés d'orientation des adolescents de fin de scolarité secondaire constituent une problématique majeure actuellement pour tous les acteurs de monde de l'éducation* ». Plusieurs données sur cette question ont été publiées par le ministère de l'éducation du Québec (2004). Nous pouvons y constater que des retards importants sont observés dans la poursuite des études et l'obtention du diplôme d'études collégiales. Il en résulte un impact important sur le système scolaire actuel.

De nombreuses variables peuvent influencer le cheminement scolaire des étudiants du collégial, particulièrement au niveau du maintien ou du changement de programme. En voici quelques-unes, présentées de façon non exhaustive : influence des parents et amis, influence d'un conseiller d'orientation, d'un aide pédagogique individuel ou d'un professeur significatif, aspirations professionnelles, résultats scolaires, non-correspondance entre l'idée du programme au secondaire en regard de la réalité collégiale, etc. (Rivière, 1995 ; Gauthier, 1995 ; Falardeau, 1992 ; la Direction générale des études collégiales, 1992 ; le Conseil permanent de la jeunesse, 1992 ; Chatelain, Corriveau et Gravel, 1976) De telles variables semblent faire partie du processus décisionnel des étudiants au moment du changement ou de l'abandon de programme.

La littérature suggère toutefois d'autres pistes intéressantes à explorer, dont l'organisation identitaire des étudiants (Bégin, 1993). Dans la présente recherche, l'état de l'organisation identitaire chez les étudiants permettrait de pressentir les changements ou abandons de programme chez ces derniers. L'objectif général de la recherche serait donc d'explorer les changements et abandons de programme chez les étudiants du collégial à partir de l'état de leur organisation identitaire. Des questions plus précises sont posées :

1. Est-il possible de distinguer dans l'organisation identitaire divers types d'instabilité scolaire ?
2. Plus spécifiquement, est-ce que le niveau identitaire, le degré d'organisation identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec les motifs évoqués pour justifier l'instabilité scolaire ?
3. Est-ce que le niveau identitaire, le degré d'organisation identitaire et la nature des groupements (dont les déficits spécifiques) sont en relation avec le types d'instabilité scolaire (abandon versus changement) ?

Étapes de la recherche

1. Recherche et rédaction
2. Collecte de données
3. Traitement et analyse statistique des données
4. Fin de la rédaction de la thèse

Avantages

La participation au projet va permettre aux participants de contribuer à l'avancement de la science en éducation et de contribuer socialement à la compréhension d'une problématique. De plus, les participants auront l'occasion de revoir d'anciens collègues de classe. Ils seront également rémunérés pour leur participation.

Inconvénients

Outre le déplacement requis et le don d'une heure de son temps, le projet ne comporte pas d'inconvénient pour le sujet.

Risques associés à la participation

À priori, le projet ne comporte pas plus de risques que ceux intervenant dans la vie courante et dans l'exercice de la profession/des activités des sujets. L'épreuve et le questionnaire visent essentiellement à recueillir les faits et non pas à les évaluer ou à les juger.

Dans le cas où des problèmes reliés à l'objet de la recherche apparaîtraient chez un sujet ou davantage, les ressources à sa disposition sont les suivantes: consultations et suivi avec une conseillère d'orientation (Ilia Essopos) et/ou rencontres individuelles et suivi avec un travailleur social spécialisé en intervention auprès de jeunes et de jeunes adultes éprouvant des difficultés au niveau de leur cheminement scolaire. Tous deux sont membres en règle de leur ordre professionnel respectif.

Précisions sur la possibilité d'effectuer des demandes d'informations additionnelles sur les procédures et sur le droit de retrait en tout temps

En tout temps, un sujet peut décider de mettre un terme à sa participation, sans aucun préjudice. Il a donc le droit de se retirer de la recherche en tout temps. Pour ce faire, il suffit de communiquer avec Ilia Essopos au (XXX) XXX-XXX du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 16 h 30, ou encore de lui envoyer un courriel à l'adresse suivante : essopos.ilia@uqam.ca. De même, si un sujet souhaite obtenir des informations additionnelles sur un quelconque aspect de la recherche, il lui suffit de communiquer avec Ilia Essopos, par les mêmes moyens.

Protection de l'anonymat et de la confidentialité

L'anonymat et la confidentialité des informations recueillies seront protégés par une codification prévenant l'identification des individus effectuée lors du traitement et de l'analyse des informations.

Les informations seront recueillies par moi-même, en qualité de doctorante, ainsi que par une petite équipe d'assistants de recherche (2 ou 3) soigneusement recrutés et formés spécifiquement pour les tâches à effectuer. En tout temps, les informations recueillies sous format papier seront protégées dans un classeur métallique avec serrure.

En aucun cas, des informations spécifiques à un sujet permettant une identification personnelle, soit par révélation de renseignements personnels explicites ou rendue possible par recoupements ne sera divulguée. Les termes employés seront choisis en fonction de préserver l'anonymat des sujets.

Compensations offertes pour les dérangements et pertes de temps encourues lors de la participation à la recherche

En compensation pour les dérangements et pertes de temps encourues lors de la participation à la recherche, vingt dollars sera remis à chaque sujet. De plus, chaque sujet complètera un coupon de participation à un tirage d'un iPod d'une valeur totale de 300,00 \$, qui sera tiré après la fin de la collecte de données.

APPENDICE G

DÉCLARATION D'HONNEUR



COMITE D'ETHIQUE DE LA RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

Je, soussigné(e) _____, à titre de
_____ pour le projet de recherche

m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative dont j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information autrement que pour les fins pour lesquelles elle m'est communiquée.

Je m'engage également à respecter la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Montréal, l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et ce, tant au niveau de la cueillette d'information confidentielle, de son traitement que de sa diffusion.

J'ai signé à _____, ce ____ jour du mois de _____ de
l'an _____.

Nom

Signature

Adresse

Téléphone

Courriel

Témoin (Nom)

Signature

APPENDICE H

DIRECTIVES POUR LA COLLECTE DE DONNÉES

Feuille de directives pour la collecte de données

Recherche doctorale d'Ilia Essopos
sur le cheminement scolaire au collégial

Avant la passation :

- Aller au N-6735 (local des chargés de cours du 6^e)
- Prendre, dans 3^e classeur, dans le tiroir à mon nom, les items suivants :
 - Feuilles de signalisation avec gommette bleue pour faciliter le chemin des étudiants. Attention, différentes si l'entrée se fait par Saint-Denis ou par René-Lévesque. Aller les installer.
 - Prendre le matériel pour la collecte comme telle :
 - La clé du N-3760
 - Crayons et taille-crayon
 - Stylos bleus
 - La boîte de tirage (la petite grise)
 - La cocarde (changer le nom)
 - Le carnet de reçus
 - Le nombre approprié de Feuilletts informatifs sur la recherche
 - Le nombre approprié de Formulaire de consentement (2 par participant)
 - Le nombre approprié de Questionnaires

- Le nombre approprié de Feuilles de directives pour la passation de l'Épreuve Groupements
 - Le nombre approprié de paquets d'Épreuves Groupements
 - Le nombre approprié de Coupons de participation au tirage
- Vous rendre au N-3760 et disposer les documents nécessaires pour chaque participant sur un bureau, face à l'envers, de gauche à droite :
 - Feuillet informatif sur la recherche avec les 2 Formulaires de consentement
 - Questionnaire
 - Feuille de directives pour la passation de l'Épreuve Groupements
 - Coupon de participation au tirage
 - Un crayon et un stylo bleu

Passation

- 1- Souhaiter la bienvenue aux étudiants
- 2- Résumer le Feuillet informatif sur la recherche et leur indiquer qu'il est à eux, qu'ils peuvent l'emporter s'ils le désirent, sans aucun problème. Demander : « Est-ce clair ? Y a-t-il des questions ? ».
- 3- Leur demander de lire, compléter et signer les 2 Formulaires de consentement.
- 4- En recueillir 1, ils gardent le second.
- 5- Prêt pour la passation ! Préciser qu'en tout temps, si les gens ont des questions, ils n'ont qu'à lever la main et nous viendrons leur répondre.

A) Questionnaire

Dire : « Vous pouvez maintenant retourner le questionnaire et le compléter. Il est important que vous répondiez à toutes les questions, au meilleur de votre connaissance.

Dès que vous avez terminé le questionnaire, vous pouvez compléter l'Épreuve Groupements. Faites attention, les cartons peuvent avoir tendance à coller entre eux, vérifiez bien qu'ils sont détachés.

En tout temps, si vous avez des questions, n'hésitez pas à lever la main, nous irons vous répondre. Quand vous avez tout terminé, c'est la même chose:

Vous complétez le coupon de participation au tirage et vous levez la main : nous irons vous donner votre 20 \$, vous faire signer un reçu et vous demander de déposer votre coupon de participation dans la boîte grise. Merci et allez-y! »

Directives pour la passation de l'Épreuve Groupements :

Vous devez compléter l'étape 1. Une fois cette étape réalisée, vous pourrez lire la consigne pour l'étape 2, pas avant.

Étape 1- Vous avez devant vous 37 cartons. Sur chacun d'entre eux est écrit une phrase et un numéro. Vous devez mettre ensemble les phrases qui vous paraissent aller ensemble. Vous pouvez laisser des cartes seules si vous trouvez qu'elles ne vont pas avec d'autres. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et vous avez le temps que vous voulez pour accomplir cette tâche. Allez-y!

Étape 2- Vous devez maintenant indiquer sur le numéro des cartons que vous avez mis ensemble ainsi que la raison pour laquelle vous les avez regroupés sur cette feuille. Pour les cartons que vous avez laissés seuls, vous devez les lister sans toutefois indiquer la raison de ce choix. Les numéros des cartons doivent être inscrits en ordre du plus petit au plus grand.

B) Suite et fin de la passation

- C) Ramasser le matériel. Vérifier bien que les gens ont inscrit leurs justifications à côté de leurs groupements sur L'ÉG. Si ce n'est pas fait, leur demander de compléter tout de suite.
- D) N'oubliez pas de faire signer le reçu (placer le carton rigide entre chaque « set » de copies) et de mettre dans la boîte le coupon de participation au tirage.
- E) Remercier les étudiants!

APPENDICE I

CANEVAS DE CONTACT

Bonjour,

Pourrais-je parler à -----

(Si la personne n'est plus rejoignable à ce numéro, où peut-on la rejoindre ?).

Mon nom est ----- et je travaille avec Madame Ilia Essopos, doctorante à l'UQAM dans le cadre de sa thèse portant sur le cheminement des étudiants du collégial plus particulièrement au niveau du maintien ou du changement de programme. Je crois que tu as déjà reçu une lettre du XXXXX décrivant un peu en quoi le projet consiste.

Je te rappelle les grandes lignes.

La méthodologie de recherche repose sur l'*Épreuve Groupements* que tu as déjà passée lorsque tu fréquentais XXXXX. Est-ce que je peux toujours compter sur toi pour passer ce test de nouveau ? Voici le *deal* : en échange d'une heure et demie de ton temps pour compléter un questionnaire sur ton cheminement scolaire et repasser l'*Épreuve Groupements*, je te remets 20 \$ et un coupon de participation pour gagner un « i-POD » d'une valeur totale de 300,00 \$ (une chance sur 250 participants).

Non seulement ta participation est très importante pour bien mener cette recherche à terme, mais elle te permettra sûrement de revoir d'anciens collègues. Qu'en dis-tu ? Es-tu intéressé(e) à nous donner un coup de main ?

Plusieurs plages horaires sont disponibles (de jour, de soir, de fin de semaine) pour la passation des tests qui se déroule dans le local N-3760 du pavillon de l'éducation de l'UQAM situé au 1205, rue St-Denis (coins St-Denis et Boulevard René-Lévesque) *petits points de repères : en face du Medley, de biais avec l'hôpital St-Luc et il y a un guichet Desjardins à l'entrée du pavillon*. Quel jour et quelle heure te conviendraient le mieux ? Merci beaucoup. À bientôt !

Notes :

1. C'est l'article 125 de la Loi sur l'accès à l'information qui nous autorise pour fins de recherche à contacter des gens sans leur consentement préalable. Mentionner à la personne qu'elle peut être assurée que tous les renseignements demeureront confidentiels.
2. Si nous devons laisser un numéro de téléphone pour que la personne nous rappelle, laisser celui d'Ilia à la maison, soit le XXX XXX-XXXX. S'assurer de mentionner du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 16 h 30.
3. À ton arrivée, tu n'as qu'à utiliser les ascenseurs du pavillon « N » jusqu'au 3^e étage.
4. Pour la cohorte 2004-2005, rajouter cette phrase dans le 2^e paragraphe : *À ce moment-là, tu avais signé un consentement nous autorisant à communiquer avec toi pour repasser le test.*
5. Si le rendez-vous pour la passation est pris le vendredi, samedi ou dimanche, changer les indications pour entrer dans le pavillon de l'éducation.

Dire : « Plusieurs plages horaires sont disponibles (de jour, de soir, de fin de semaine) pour la passation des tests qui se déroule dans le local N-3760 du pavillon de l'éducation de l'UQAM situé au coin des rues St-Denis et Boulevard René-Lévesque), petits points de repères : en face du Medley, de biais avec l'hôpital Saint-Luc. Le vendredi, samedi et dimanche, en raison de l'horaire d'été de l'UQAM, il faut entrer par le 455, boul. René-Levesque, et prendre la porte d'accès pour les handicapés, c'est la seule qui ouvre. En entrant, tu prends tout de suite à ta gauche et tu marches jusque devant les ascenseurs. Tu en prends un jusqu'au 3^e et tu prends à ta droite pour trouver le N-3760. Attention, il ne faut pas prendre les ascenseurs que tu vois directement à ta droite, tu ne te rendras jamais. »

« Quel jour et quelle heure te conviendraient le mieux ? »